Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470750
Centre d'intérêt: 872

Lemieux, Nicole.

Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau / Nicole Lemieux. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1993.
xiii, 322 p. ; 25 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et recherche ; 11)

Résumé en quatrième de couv. Bibliogr.: p. [283]-303.

ISBN 2-89326-031-4

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Commerce * Secrétariat * Stage * Employé de bureau * Fille * Education récurrente * Formation professionnelle * Cheminement professionnel * Etude comparative * Thèse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Insertion professionnelle * Histoire de vie * Indentité professionnelle

L'objet de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et du secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne 1987 et 1988 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstruire le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. La recherche s'est également penchée sur le processus de construction de l'identité professionnelle qui s'effectue principalement par le biais du stage.

Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

STAGES, ALTERNANCE ÉCOLE-TRAVAIL ET INSERTION PROFESSIONNELLE DE JEUNES EMPLOYÉES DE BUREAU

NICOLE LEMIEUX

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 11, 1993

LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

702288

94-70750

STAGES, ALTERNANCE ÉCOLE-TRAVAIL ET INSERTION PROFESSIONNELLE DE JEUNES EMPLOYÉES DE BUREAU

NICOLE LEMIEUX

X07022883

71-2006
702288

Dépôt légal 2e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-031-4
© LABRAPS

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus sincères sont d'abord destinés à celles qui ont accepté de participer à cette recherche à titre de répondantes, de raconter leur histoire et de contribuer à la compréhension du phénomène de l'insertion professionnelle. Leurs témoignages composent les plus belles pages de cette thèse.

Mais sans le soutien des personnes de l'entourage, comment arriver au terme de ce qui apparaît après coup comme un marathon intellectuel?

Je remercie chaleureusement M. Antoine Baby, directeur de cette thèse, qui n'a jamais douté ni de son achèvement ni de son résultat. Il m'a soutenue dans mes positions et m'a donné l'occasion de pousser à son terme la logique méthodologique, à certains égards peu orthodoxe, que j'ai empruntée. Il m'a en quelque sorte accordé une liberté «assistée», liberté sans compromis de rigueur intellectuelle. Sa confiance n'a eu d'égal que la pertinence de ses commentaires. Je remercie également mon codirecteur, M. Claude Trottier, pour sa disponibilité, ses encouragements, ses commentaires généreux et judicieux. Il n'est pas un concept développé dans cette thèse qui n'a pas fait l'objet d'un examen minutieux de sa part.

Mais il est d'autres directeurs, ceux-là moins académiques, qui ont contribué à l'avancement de cette cause, en acceptant un aménagement de mon temps de travail pendant les périodes où je me suis consacrée à cette thèse. D'abord, M. Guy Nolet, directeur des politiques et programmes de sécurité du revenu au ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, qui a assuré ma propre insertion professionnelle permanente (!) et m'a voué une confiance sans relâche. Ensuite, M. Claude Pagé qui, au moment où il était directeur des politiques et programmes de main-d'oeuvre et de formation professionnelle au même Ministère, m'a donné la possibilité de me rapprocher de mon domaine d'études en me confiant la responsabilité du développement d'un régime d'apprentissage au Québec. Mes remerciements vont aussi à M. Yvon Boudreau, actuel directeur

des politiques et programmes de main-d'oeuvre et de formation professionnelle au même Ministère, pour la foi généreuse qu'il porte en mes capacités et potentialités professionnelles et pour avoir réuni les conditions qui manquaient pour que je termine enfin ce travail.

Je remercie encore le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour m'avoir accordé une bourse d'études sans laquelle cette thèse serait encore à l'état de projet.

Enfin, je remercie celui qui, de tous les instants, a soutenu ma démarche, m'a écoutée, lue et fourni de précieux commentaires, Med, qui est aussi le père de mes deux enfants, Philippe et Alexandre, nés tous deux pendant mes études doctorales.

Nicole Lemieux

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iii

AVANT-PROPOS xi

INTRODUCTION 3

CHAPITRE I — LE PROBLÈME DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 11
1.1 L'insertion professionnelle: un problème social 13
1.2 Pour une clarification conceptuelle 19
1.2.1 L'entrée dans la vie adulte 20
1.2.2 L'insertion professionnelle 25
1.2.3 La transition professionnelle 27
1.3 Les théories économiques 31
1.4 Les enquêtes empiriques 33
Quelques résultats de recherche 35
1.5 Objet et objectifs de la recherche 39

CHAPITRE II — MÉTHODOLOGIE 45
2.1 Le choix d'une approche qualitative 47
2.2 La nouvelle école de Chicago 50
2.2.1 Les étapes de la méthodologie de la nouvelle école de Chicago 51
2.2.1.1 La définition de la situation à l'étude 52
2.2.1.2 La construction des catégories conceptuelles ... 52
2.2.1.3 L'analyse comparative constante 53
2.2.2 Le processus social de base 54
2.2.3 Les niveaux de théories 55
2.3 Les récits de vie 57
2.3.1 Les étapes de la méthode des récits de vie 58

2.3.1.1 La définition de la situation à l'étude 58
2.3.1.2 La collecte des récits de vie et le mode de transcription des données 59
2.3.1.3 L'analyse/interprétation des récits de vie 61
2.4 Choix méthodologiques 62
2.4.1 Le caractère *thématique* du récit 63
2.4.2 Échantillon 64
2.4.3 Le secteur de formation professionnelle et le domaine d'emploi 68
2.4.4 Le *guide d'entretien thématique libre* et la transcription des verbatim 68
2.5 Hypothèses de travail et itinéraire d'analyse 72

CHAPITRE III — DIVERS MODES DE FORMATION COMME PRÉAMBULES À L'INSERTION: CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE ET INTERNATIONAL 77
3.1 Survol historique des modes de formation 80
3.1.1 Les modes de formation de 1907 à la réforme scolaire des années '60 80
Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956) 82
3.1.2 La réforme scolaire des années 1960 83
3.1.2.1 Le Comité sur l'enseignement technique et professionnel (1961-1962) 84
3.1.2.2 Le Comité d'études sur la formation professionnelle par l'apprentissage (1964-1965) 85
3.1.2.3 La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961-1966) 86
3.1.3 Le bilan des années 1970 et 1980 87
3.1.3.1 La refonte de 1986 88
3.1.3.2 Les mesures de développement de l'employabilité et la résurgence de l'apprentissage 92
3.2 Stages, alternance et apprentissage 94
Le système «dual» allemand 95

3.2.1.1 Vue d'ensemble du système de formation professionnelle allemand 96
3.2.1.2 Un système érigé sur un principe de dualité 98
3.2.2 Le développement de l'alternance en France 100
3.2.2.1 Aperçu du cheminement scolaire des élèves de l'enseignement professionnel 101
3.2.2.2 La résurgence de l'apprentissage en France 101
L'apprentissage, sous deux formes 103
3.2.2.3 Les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes 105
3.2.2.4 L'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes 106
3.2.3 Analyse comparative et «effet sociétal» 108
3.3 Mise en forme d'hypothèses analytiques 111

CHAPITRE IV — DU PUPITRE AU BUREAU: LE CONTEXTE DE L'INSERTION DANS LE SECTEUR DU COMMERCE ET SECRÉTARIAT 113
4.1 La disparité sexuelle, du pupitre au bureau 115
4.1.1 La disparité sexuelle en éducation 116
4.1.1.1 Le cas du commerce et secrétariat 118
4.1.1.2 Les explications de la division sexuelle en éducation 120
4.1.2 La division sexuelle sur le marché du travail 122
4.2 L'impact des nouvelles technologies informatiques sur les qualifications et l'emploi 124
4.2.1 L'impact des N.T.I. sur les qualifications 126
4.2.2.1 La perspective ergonomique: activité de travail et charge mentale 130
4.2.2.2 Le cas particulier du travail de bureau 133
4.2.2 L'impact de la machine à traitement de textes sur l'emploi en secrétariat 135
Recrutement et recyclage du personnel 138
4.2.3 Mise en forme d'hypothèses analytiques 140

CHAPITRE V — LA RECONSTITUTION DU PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE : A LA RECHERCHE D'UN FIL CONDUCTEUR ... 143
5.1 De la mère au foyer à la femme au travail ... 147
5.2 Étudier dans sa branche ... 153
5.2.1 Trouver sa place ... 153
5.2.2 Tâcher d'étudier autant que possible ... 161
5.2.3 L'expérience des stages en milieu de travail ... 167
5.2.3.1 Apprendre la base à l'école et approfondir en stage ... 168
5.2.3.2 Pour être engagée après le stage ... 172
5.2.3.3 Un stage sans récompense ou, quand on est engagée comme stagiaire ... 178
5.3 Une entrée phénoménale ... 184
5.3.1 Arriver à la bonne place au bon moment ou, quand le bon moment est rare ... 185
5.3.2 La dernière rentrée ... 191
5.3.3 L'expérience contre le salaire, puis vice et versa ... 196
5.3.4 Le bureau, c'est le bureau ... 199
5.3.5 Syndicats: pour ou contre ou indifférente? ... 201
5.3.6 Un espace vital ... 203
5.3.7 Se rapprocher de son métier, toujours chercher mieux, ou changer d'emploi pour ne pas faire ça toute la vie ... 204
5.3.8 Apprendre sur papier ce n'est pas pareil que travailler ... 209
5.4 Mise en forme des hypothèses analytiques ... 213

CHAPITRE VI — UNE TYPOLOGIE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE OU DE LA DIVERSITÉ DES DESTINS EN MATIÈRE DE TRANSITION AU TRAVAIL ... 217
6.1 Une typologie de l'insertion professionnelle ... 219
6.1.1 Les processus objectifs ... 220
6.1.2 Les processus subjectifs ... 221
6.1.3 Cinq types de cheminement professionnel ... 222
6.1.3.1 Type I: l'insertion différée ... 222
6.1.3.2 Type II: l'insertion achevée ... 223

6.1.2.3 Type III: l'insertion tronquée 226
6.1.3.4 Type IV: l'insertion par défaut 228
6.1.3.5 Type V: l'insertion bloquée 230
6.2 La relation entre le mode de formation et l'insertion professionnelle: un bilan 231
6.3 Une explication du potentiel d'insertion des stages en milieu de travail 234
6.4 Mise en forme d'hypothèses analytiques 236

CHAPITRE VII — UN PROCESSUS SOCIAL DE BASE: LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE 243
7.1 La quête d'une identité professionnelle 245
7.1.1 L'héritage familial 248
7.1.2 La première identité professionnelle 249
7.1.3 Le stage: un entre-deux 250
7.1.3.1 La relation travailleuse-stagiaire 251
7.1.3.2 La rupture des savoirs 252
7.1.4 L'acquisition d'un statut 253
7.1.5 L'exercice d'un emploi 256
7.1.6 Les mobilités professionnelles 257
7.1.7 Les impasses 258
7.2 Une typologie identitaire 259
7.2.1 L'identité professionnelle de métier et d'entreprise 260
7.2.2 L'identité de substitution 262
7.3 Mise en forme des hypothèses synthétiques 264

CONCLUSION 273

BIBLIOGRAPHIE 281

ANNEXE A 305

ANNEXE B 311

ANNEXE C 317

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans et des hommes de 25 ans et plus, Québec, 1966-1989 15
Tableau 2 - Déroulement et modalités de la collecte des données selon le groupe, la méthode de collecte et le mode de formation 66
Tableau 3 - Enseignement régulier en secondaire V : taux de féminité des programmes professionnels du secteur du commerce et secrétariat les plus fréquentés, Québec, 1981-1982 118

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 - Statut des hypothèses, source de l'information qui les fonde, leur lien avec les catégories de la nouvelle école de Chicago et les chapitres où elles sont formulées ou discutées 76
Schéma 2 - Mode de formation, situation d'emploi après 6 mois, situation d'emploi après 24 mois et types d'insertion professionnelle 241
Schéma 3 - Types d'insertion professionnelle, processus de construction identitaire et processus de quête/requête identitaire 272

AVANT-PROPOS

L'étude de Nicole Lemieux s'inscrit dans la lignée des travaux de plus en plus nombreux, de plus en plus fouillés et de plus en plus indispensables portant sur un problème d'une grande pertinence sociale, celui de l'insertion de jeunes dans le marché du travail. Dans le contexte d'une crise économique qui dure et à propos de laquelle on voit resurgir la thèse de la baisse tendancielle du travail salarié dans la production de l'existence humaine, cette étude est d'autant plus à propos qu'elle s'inscrit au coeur de ce que j'appelle le paradoxe de l'insertion. Il y a, semble-t-il, de moins en moins de travail *suffisamment* salarié. Or, il faut du travail *suffisamment* salarié que j'appelle autrement le travail *socialement* salarié, non seulement pour vivre et survivre, mais également parce que le travail salarié demeure la clé par excellence de l'accès à un statut de citoyen et de citoyenne à part entière. En d'autres termes, l'insertion professionnelle non seulement assure-t-elle la subsistance, mais encore demeure-t-elle, et de loin, le facteur prépondérant d'une insertion sociale achevée et décente. La logique actuelle de l'insertion semble donc s'articuler de plus en plus autour de la règle suivante : À travail précaire, insertion professionnelle précaire et insertion sociale en pareil!

Cette étude est à la mesure des remarquables capacités de son auteure. C'est un travail patient, minutieux, ambitieux et novateur à plus d'un égard. La structure de l'étude elle-même reconstitue la logique de la démarche de recherche de l'auteure et cela ne lui en donne que plus de clarté et plus de valeur probante. La recherche présente d'abord un survol judicieux des divers types de travaux faits sur la question de l'insertion, là où elle se posait vraisemblablement dans les mêmes termes qu'ici. Ce survol nous permet au surcroît de retracer aussi l'origine de la démarche de l'auteur. Par la suite, Nicole Lemieux dégage logiquement les trois objectifs centraux de son étude. Non seulement ces objectifs sont pertinents et clairs, mais ils sont aussi originaux, surtout en ce qui concerne le deuxième objectif, celui de dégager une nouvelle typologie de l'insertion professionnelle, ainsi que le troisième, celui de théoriser sur un mode inductif à propos de l'insertion et dégager, le cas échéant, un *processus social de base* de l'insertion dans le secteur étudié, soit le commerce et le secrétariat.

L'auteure nous livre toutes les précisions méthodologiques utiles pour comprendre le type de démarche finalement retenu. Elle justifie bien le choix d'une approche qualitative et subséquemment fait preuve d'audace et d'originalité en adoptant une méthodologie qui s'inspire à la fois de l'approche de la Nouvelle École de Chicago (la théorie émergente) et de celle des récits de vie. Elle en fait une synthèse fort valable et, par la suite, un usage tout à fait cohérent et conséquent. Dans les études du genre, cette étude se situe indiscutablement parmi celles qui dégagent le plus clairement les paramètres propres à la recherche qualitative de type inductif par rapport à ceux de la recherche empirique de type hypothético-déductif. Souvent les design de recherche de ce type recèlent, par exemple, une conception fort ambiguë de l'hypothèse qui n'est souvent qu'un compromis entre une approche quantitative et une approche qualitative, approche syncrétique que je n'hésite pas à appeler «approche *quanlitative*». Ici les hypothèses ont un statut particulier, clair et tout à fait approprié. J'ai beaucoup apprécié la conception évolutive de l'hypothèse, qui me paraît particulièrement adaptée à une démarche inductive. Chemin faisant, les hypothèses *analytiques* qui s'appuient sur des *a priori* théoriques n'ayant qu'une valeur purement instrumentale, deviennent des hypothèses *synthétiques* qui représentent en quelque sorte la cristallisation des hypothèses analytiques dans leur forme nouvelle induite de l'analyse formelle des données. Cela ne manque ni d'originalité, ni d'audace.

Un premier niveau d'analyse nous est livré dans les chapitres IV et V. Il s'agit plutôt de données descriptives qui, au demeurant, ne manquent ni d'intérêt, ni de pertinence. Je pense ici aux réflexions sur l'impact des NTI sur la qualification et l'emploi dans le secteur, sur la question des stages en formation professionnelle initiale, ainsi que sur les thèmes «se rapprocher de son métier» et «apprendre sur papier, ce n'est pas pareil ...». Pour avoir travaillé la question des *patterns* d'insertion professionnelle, j'ai éprouvé beaucoup de plaisir à parcourir le chapitre VI de l'étude, qui tente une nouvelle typologie de l'insertion. Cette typologie a les qualités et les défauts de toutes les typologies. Les catégories auxquelles on aboutit, constituent toujours à leur manière des simplifications; de plus, elles fixent les données d'observation dans un certain statisme qui n'est pas facilement conciliable avec une conception de l'insertion définie comme un processus. Mais cet effet s'en trouve atténué d'autant si on ne donne à ces catégories, ce qui me semble bien être le cas ici, qu'un statut temporaire et purement instrumental.

Le bouquet, le dessert, c'est le chapitre VII où l'auteure dégage de façon convaincante un processus social de base, celle de la construction d'une identité professionnelle. Ce chapitre qui se lit presque comme un roman, mais qui n'a rien de la fiction du roman, se termine, comme annoncé, par une reformulation des hypothèses analytiques en hypothèses synthétiques. Cette reformulation nous donne, en page 236 et suivantes, une sorte de tableau synoptique à la fois dense et riche qui conclut fort bien l'ensemble de l'ouvrage et qui nous permet de bien visualiser la contribution spécifique et originale de cette étude de la question de l'insertion professionnelle.

Tenant pour acquis que les données de la thèse sont fondées et considérant qu'elles concernent surtout des jeunes dont l'insertion est en quelque sorte achevée et qui en sont à la phase de l'intégration en emploi, il serait maintenant intéressant d'étudier, en guise de prolongement logique à cette recherche, quelle pourrait être la portée du corpus théorique dégagée par Nicole Lemieux, sur les «autres jeunes», ceux et celles qui sont en difficulté chronique d'insertion et dont le nombre peut être estimé, études à l'appui, à 40 % de la population active dans la plupart des pays riches d'Occident. Autrement dit, si l'étude de Nicole Lemieux nous dit fort bien comment celles qui ont su trouver «leur place dans le trafic» dans le secteur du travail de bureau, y sont parvenues et comment elles peuvent s'y maintenir, qu'est-ce qu'elle nous apprend à propos de celles qui n'y sont pas parvenues? De quelle utilité pourrait leur être, *mutatis mutandis*, cette étude de grande qualité? Il faut souhaiter qu'elle ait des prolongements et, dans le contexte actuel, un des prolongements les plus utiles est sans doute celui de l'applicabilité des connaissances nouvelles qu'elle a mises en lumière, à des situations apparentées. La question est d'autant plus pertinente qu'il se trouve précisément quelques «autres jeunes» dans l'échantillon de Lemieux.

Antoine Baby, directeur
Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite éducative (CRIRES)
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval.

Le 25 mai 1993

... la discussion sur l'identité ne peut séparer la croissance personnelle des changements sociaux - pas plus d'ailleurs (...) qu'on ne peut dissocier la crise d'identité, au sein de l'existence personnelle, des crises contemporaines inhérentes aux mutations historiques, car l'une comme les autres se définissent réciproquement c'est-à-dire sont véritablement corrélatives. (Erikson)

INTRODUCTION

L'idée de cette étude a pris naissance au cours d'une expérience de recherche portant sur les stages de formation en milieu de travail destinés à des écoliers de l'enseignement secondaire professionnel[1]. Succinctement, cette étude visait à découvrir les modes d'organisation et de fonctionnement des stages de l'enseignement professionnel secondaire, en particulier les stages en alternance de l'éducation et du travail, ainsi que la satisfaction qui en découle chez les élèves à l'issue de leur séjour en entreprise. L'hypothèse formulée supposait qu'une situation de stage explicite pour les stagiaires au départ, devait favoriser, d'une part, l'atteinte des objectifs de formation et, d'autre part, une plus grande satisfaction chez les stagiaires. La réciproque devait également se vérifier, à savoir qu'une situation de stage ambigüe pour les élèves conduirait à une moins grande satisfaction au terme du stage et permettrait moins facilement l'atteinte des objectifs du stage. Le principe de l'alternance, tel que nous l'entendions, impliquait des périodes de formation en milieu scolaire entrecoupées de périodes d'apprentissage en milieu de travail sur lesquelles l'école devait effectuer un retour afin d'en assurer l'intégration. Nous avons rapidement réalisé que cette forme d'alternance était à toutes fins utiles inexistante au Québec. Toutefois, quelques expériences réalisées à l'initiative de professeurs dans certaines écoles présentaient des caractéristiques se rapprochant de la formule recherchée. Les conclusions de l'étude ont révélé que le succès du stage reposait en grande partie sur la présence d'un «compagnon» ou formateur en entreprise, d'une part, et sur l'implication plus ou moins active de l'école dans le déroulement du stage, d'autre part. Ainsi, là où le stagiaire était accompagné d'un travailleur qui avait le souci de lui apprendre les trucs du métier, il éprouvait un niveau de satisfaction plus élevé. De même, une supervision plus soutenue de l'école devait assurer la réalisation d'un stage plus formateur, donc plus satisfaisant pour le stagiaire. Un prolongement de l'analyse a également permis de mettre en lumière les objectifs tacites poursuivis par les stagiaires et les employeurs.

1 Voir N. Lemieux et A. Baby (1990 et à paraître).

Les objectifs des stagiaires consistaient à décrocher un emploi au terme du stage, acquérir une expérience à inscrire au *curriculum vitae*, s'assurer une visibilité sociale auprès d'un éventuel employeur, apprendre à se comporter correctement au travail et s'approprier les trucs du métiers. L'entreprise hôte accueillait pour sa part une main-d'oeuvre gratuite et pouvait bénéficier, lorsque des besoins de personnel étaient prévisibles, d'une période d'entraînement sans frais. Le stage apparaissait ainsi comme l'antichambre de l'emploi.

Une question demeurait: le stage permet-il ou non une insertion plus facile dans le marché du travail au terme des études? Cette question méritait bien quelques années de plus de recherche... L'étude initiale partait donc d'une problématique centrée sur les objectifs de formation du stage et son déroulement. Le choix d'étudier le stage au regard de l'insertion professionnelle nécessitait en quelque sorte un déplacement du niveau de préoccupation. Le stage se situe à l'intersection de l'école et du travail, il représente un espace de transition, un peu comme un sas, pour assurer le passage de l'univers scolaire vers l'univers du travail. Il fallait donc se tourner davantage vers le monde du travail et formuler une problématique de la transition professionnelle.

L'objectif général de cette thèse consistera à étudier le phénomène de l'insertion professionnelle dans ses rapports avec divers modes de formation et les dispositifs mis en place pour l'assurer. À cette fin, nous analyserons à la fois le phénomène de l'insertion ou de la transition professionnelles et les dispositifs visant à faciliter cette transition, qu'il s'agisse des formations proprement scolaires ou des diverses formules de stages en entreprise.

Nous étudierons de manière plus spécifique l'insertion au travail d'un échantillon composé de jeunes filles issues du secteur du commerce et secrétariat. Cette incursion dans l'univers des employées de bureau, un univers féminin, de cols blancs (Mills, 1966) et marqué par les bouleversements technologiques, servira à reconstituer le processus concret conduisant au marché du travail, à tracer une typologie de l'insertion professionnelle et à cerner la relation avec le mode de formation reçue sur ce processus et, enfin, à dégager de l'analyse empirique une catégorie centrale, un concept organi-

sateur donnant sens et cohérence aux différentes observations que nous en aurons tirées.

La définition du problème et un premier déblaiement des écrits ont confirmé le choix de l'objet de la présente étude: il existe peu de recherches au Québec portant sur le sujet. Cela est probablement dû au fait que les formules en alternance sont encore peu développées. Une fois le problème posé et les objectifs de la recherche arrêtés, nous présenterons et justifierons le choix de l'approche méthodologique. La méthode qualitative s'est avérée la plus appropriée pour atteindre ces objectifs.

Au moment d'aborder le problème de l'insertion professionnelle des jeunes employées de bureau, trois ordres de questions ont surgi: 1) d'où vient le déplacement de la formation professionnelle de l'école vers l'entreprise? le Québec a-t-il déjà connu la formation par apprentissage sur le tas? pourquoi l'avoir délaissée? comment expliquer sa résurgence? 2) quelles sont les systèmes de formation professionnelle en entreprise expérimentées dans les pays étrangers et dont s'inspire le Québec? 3) qu'est-ce qui caractérise le secteur du commerce et secrétariat, à cet égard, par rapport aux autres secteurs de formation? quel est le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes qui ont opté pour ce secteur d'activité économique? Pour répondre à ces questions nous procéderons à une analyse documentaire permettant de dégager des hypothèses de travail que nous reformulerons tout au long de la recherche, à la lumière des données empiriques recueillies.

Le premier chapitre sera donc consacré à la position du problème de l'insertion professionnelle. Nous distinguerons les concepts d'entrée dans la vie adulte, d'insertion et de transition professionnelles pour mieux cerner la définition et les dimensions du problème qui fait l'objet de la présente recherche. Nous passerons également en revue les différentes approches et théories auxquelles les chercheurs ont eu recours pour expliquer le phénomène de l'insertion professionnelle, ainsi que les principaux résultats de recherche qui inspireront la formulation de certaines de nos hypothèses de travail.

Le second chapitre exposera les choix méthodologiques que nous avons retenus tout au long du processus de recherche et les raisons qui nous ont conduit à privilégier le secteur du commerce et secrétariat comme objet d'étude. Il décrira la méthodologie utilisée combinant l'approche de la nouvelle école de Chicago et celle dite des récits de vie, toutes deux dérivées de l'ethnométhodologie. Cette méthodologie qualitative nous a conduit à privilégier la collecte des données par entretien et à constituer des corpus de données provenant de sources différentes. Nous tenterons de mettre en évidence ce que ces corpus ont en commun, comment ils se complètent et les limites qu'ils imposent.

Le troisième chapitre servira à décrire le contexte des modes de formation, qu'il s'agisse du contexte historique ou international. Nous ferons un survol historique de l'évolution de la formation professionnelle au Québec et présenterons sommairement quelques expériences menées en Allemagne et en France. Ces éléments permettront encore une fois de dégager quelques hypothèses d'interprétation de la situation qui prévaut au Québec.

On ne peut saisir tous les enjeux des transformations actuelles du système de formation professionnelle, somme toute destiné à préparer les jeunes à s'intégrer sur le marché du travail, sans retourner à l'histoire pour en dégager les constantes, les contradictions et les tendances, de manière à mieux comprendre les orientations adoptées ou rejetées en réponse aux lacunes observées. L'histoire se répète, du moins dans les diagnostics posés par les gouvernements qui se sont succédé; ils tenderont toutefois à adopter des solutions parfois diamétralement opposées pour résoudre les mêmes problèmes.

Dans le même ordre d'idées, nous chercherons, à travers les expériences menées dans certains pays dont les systèmes de formation sont en un sens exemplaires, à mettre en lumière les conditions pouvant faciliter le passage de l'univers scolaire à celui du travail. Les mesures mises en avant au Québec sont souvent inspirées des expériences étrangères et, dans ce domaine comme dans bien d'autres, «on assiste à une certaine harmonisation internationale des politiques d'insertion» (Rose, 1984:6). Cette excursion visera également à mieux comprendre la cohérence sociétale sous-jacente à l'évolution de la formation professionnelle au Québec.

Dans le quatrième chapitre, nous donnerons un bref aperçu de l'univers des agentes de bureau et de l'incidence de l'informatisation de leur travail afin d'achever le portrait contextuel qui servira à éclairer l'interprétation des données.

Les cinquième, sixième et septième chapitres seront consacrés à l'analyse des données. D'une part, nous décrirons le processus d'insertion professionnelle des jeunes filles rencontrées et nous tenterons de dessiner un profil d'insertion et de dégager la relation entre le mode de formation reçue et le passage à la vie active. A notre connaissance, il n'existe pas d'études au Québec qui permettent de jauger l'impact des modes de formation sur l'insertion professionnelle. D'autre part, nous essaierons de dégager une *théorie émergente* que nous définirons plus loin.

Enfin, la conclusion portera sur l'ensemble du processus de recherche, en soulignera les limites et tracera quelques points de repère pour d'éventuelles recherches ou politiques à élaborer.

CHAPITRE I

Le problème de l'insertion professionnelle

Dans le présent chapitre, nous voulons définir la problématique de notre recherche. À cette fin, nous ferons d'abord un bref exposé sur la question de l'insertion professionnelle et sur les catégories sociales qui sont touchées par le phénomène, exposé qui nous conduira à cerner de plus près le sens du concept d'insertion professionnelle et les notions voisines. Dans un deuxième temps, nous présenterons brièvement certaines approches qui ont été utilisées pour expliquer le problème ainsi que divers résultats de recherches consacrées à l'insertion professionnelle. Cela nous amènera, enfin, à l'annonce de l'objet et des visées de notre recherche.

1.1 L'insertion professionnelle : un problème social

Les écrits traitant de la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes décrivent une situation qui fait problème. Ils mettent en évidence un état d'urgence qui ne touche pas quelques individus isolés mais des catégories sociales entières, celles qui sont déjà les moins favorisées au départ. Pour estimer la capacité d'insertion professionnelle de certaines de ces catégories et des jeunes en particulier, on fait généralement appel à certains indicateurs statistiques, tels le taux de chômage, le taux d'activité à temps plein et à temps partiel, l'indice de la correspondance entre la formation reçue et le travail accompli, le délai de recherche du premier emploi, les conditions de travail, etc. Le premier des indicateurs mentionnés est sans contredit le plus utilisé et le plus inquiétant. Ainsi montre-t-on, au tableau 1, que le taux de chômage, au Québec, a progressé entre 1966 et 1982, malgré certaines fluctuations, et que celui des jeunes de 15 à 24 ans, pendant la même période, représentait entre 1,74 et 2,88 fois celui des adultes. Au cours des années '60, cependant, le phénomène ne connaissait pas l'acuité d'aujourd'hui puisque les taux de chômage des jeunes oscillaient entre 6,2 % (1966) et 9,6 % (1969). À la lecture d'une étude canadienne (Hall et McFarlane, 1962) menée au début des années '60, on constate que la transition professionnelle des jeunes n'était pas considérée comme étant problématique. Le taux de chômage a fait

un bond pendant la crise de 1975, pour atteindre un point culminant pendant la récession de 1982 et ensuite redescendre graduellement à partir de 1984. Comme l'écrit Fortin (1986:193), l'emploi des jeunes est hypersensible à la conjoncture générale. Selon Langlois et ses collaborateurs (1991:164), en 1982, ce sont les jeunes de 15 à 24 ans et, parmi eux, ceux de 15 à 19 ans qui sont les plus touchés par le phénomène, les taux étant de 20,4 % chez les 20 à 24 ans et 27,8 % chez les 15 à 19 ans. En 1984, près de 35 % des demandeurs d'emploi étaient âgés entre 15 et 24 ans[1]. On constate également que les jeunes femmes sont moins touchées par le chômage avant l'âge de 25 ans, comparativement aux jeunes hommes, alors que cette situation est renversée par la suite (Boivin, Laflamme, Baby, à paraître). Pendant la période de croissance (1985-1989) qui prendra fin avec la décennie[2], les taux de chômage connaîtront une relative stabilité, sans toutefois redescendre aux niveaux connus au cours des années '60. Malgré la baisse du taux de chômage après la crise de 1982, le «B.S.Q. prévoit que le taux de chômage des moins de 25 ans continuera à être élevé jusqu'à l'an 2000» (M.M.S.R., 1987:13). Selon une étude prospective, même dans le cas «d'une croissance économique accélérée, le taux de chômage des jeunes atteindra malgré tout 20 % et plus d'ici l'an 2010»[3].

---

1 R. Baril, «Les jeunes chômeurs de demain», dans **Le Soleil**, 27 novembre 1985, p. B-4.

2 L'hypothèse avancée par Phaneuf (1988), pour expliquer le maintien de taux élevés de chômage, suppose que lorsque les périodes de récession se succèdent et que les périodes de croissance ne sont pas suffisamment longue pour assurer une reprise de l'emploi, on assiste à un phénomène d'hystérèse (ou *hysteresis*) du chômage: le noyau dur de chômeurs grossit en quelque sorte d'une récession à l'autre. C'est ce qui expliquerait que les taux de chômage demeurent élevés même en période de reprise.

3 Citée par A. Baby, «Dans les années d'aujourd'hui, c'est plutôt décourageant... plus on avance dans le temps, plus c'est difficile...». Jalons d'une problématique conjonturelle de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, communication prononcée dans le cadre du Congrès international d'éducation et de technologie, Vancouver, 1986, p. 13.

TABLEAU 1

Taux de chômage[a] des jeunes de 15 à 24 ans et des hommes de 25 ans et plus, Québec, 1966-1989

Année	(1) Taux des jeunes (%)	(2) Taux des hommes (%)	(3) = (1)/(2) Rapport jeunes/hommes
1966	6,2	3,6	1,74
1967	7,3	3,7	1,95
1968	9,0	4,7	1,90
1969	9,6	4,9	1,97
1970	10,7	5,1	2,09
1971	13,4	5,2	2,59
1972	12,8	5,3	2,40
1973	11,8	4,5	2,63
1974	11,2	4,4	2,54
1975[b]	14,0	5,2	2,67
1976	15,5	5,4	2,88
1977	17,9	6,7	2,66
1978	18,4	7,4	2,48
1979	16,2	6,2	2,63
1980	17,1	6,7	2,56
1981	17,4	7,1	2,45
1982	23,4	10,5	2,22
1983	22,8	10,9	2,09
1984	19,6	10,4	1,89
1985	18,0	9,7	1,86
1986	16,9	8,9	1,90
1987	14,8	8,7	1,70
1988	13,3	7,6	1,75
1989	13,2	7,9	1,67

(a) Nombre de chômeurs sur la population active de 15 ans et plus

(b) Des modifications dans les définitions des populations visées furent apportées en 1975

Source : P. Fortin, «Conjoncture, démographie et politique: où va le chômage des jeunes au Québec?», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de Fernand Dumont, p. 194; S. Langlois et coll., **La société québécoise en tendances 1960-1990**, Québec, IQRC, p. 164.

En outre, le taux de chômage pour ce même groupe d'âge est inversement proportionnel au niveau d'instruction des individus (Bengle et Laflamme, 1979:410-412). Les statistiques de **Relance au secondaire**[4] disponibles au moment où nous avons débuté cette étude révélaient qu'au Québec, en 1985, le pourcentage de diplômé/e/s de la promotion de 1983-84 de l'enseignement professionnel qui ont réussi à obtenir un emploi à temps plein environ 9 mois après la fin des études était de 44,0 % pour le *professionnel court*, 55,4 % pour le *professionnel long* et 64,1 % pour le *professionnel supplémentaire* (secondaire VI). Les taux de chômage, selon la même source, étaient respectivement de 52,0 % , 33,3 % et 29,2 % . Pour la même période, 77,6 % des finissants du secteur professionnel de l'enseignement collégial avaient un emploi à temps plein et 17,1 % d'entre eux étaient au chômage[5].

Cette relation entre le taux de chômage et le degré d'instruction n'est pas la même pour toutes les classes sociales. De nombreuses études ont déjà montré que le niveau de qualification scolaire varie en fonction de la classe sociale et que, pour un même diplôme, le certificat d'études secondaires par exemple, les enfants d'origine sociale favorisée obtiennent des emplois plus prestigieux que les enfants d'origine sociale modeste[6]. À partir du moment où l'on considère l'origine sociale en tant que facteur déterminant du degré d'instruction atteint[7], on peut inférer que l'appartenance de classe n'est pas étrangère à la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes.

De plus, considérant les effets à plus ou moins long terme du chômage, force est de conclure à la pertinence d'étudier la question. Comme l'a

---

4 P. Michel, **Relance au secondaire**, Promotion de 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études sur l'emploi et les carrières, p. 18-21. Il s'agit de la période précédant celle que nous étudierons.

5 P. Corbeil et P. Michel, **Relance au collégial**, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et des plans, Service du soutien à la formation professionnelle.

6 Voir, à titre d'exemple pour le Québec dans les années 1970, l'étude de P. Roberge (année), **Le nombril vert et les oreilles molles. L'entrée des jeunes dans la vie active**, p. 110.

7 Selon M. Fournier, en «secondaire V, 43 % des enfants de la classe "inférieure" étaient inscrits au professionnel long ou court (...) alors que cette proportion n'était que de 21 % chez les enfants de la classe "supérieure"». **Entre l'école et l'usine**, Québec, 1980, p. 7.

démontré Balazs, «le chômage constitue pour la majorité des jeunes un barrage à certains postes de travail, au marché des emplois stables et qualifiés» (1983:365). Tout se passe comme s'il y avait en quelque sorte un effet cumulatif des désavantages; l'inverse serait aussi observable (Maréchal et Viney, 1983).

Le taux de chômage s'avère toutefois un indicateur imparfait de l'insertion professionnelle. Il ne rend compte que partiellement de la situation des jeunes et de l'emploi. La définition officielle (celle de Statistique Canada) du taux de chômage exclut, par exemple, les chômeurs découragés qui ne sont plus en quête d'emploi et qu'on déclare inactifs. Elle rend compte du taux des demandeurs d'emploi et non du taux de chômage dont l'ampleur et la gravité s'en trouvent sous-estimés. En outre, cette définition camoufle le chômage déguisé sous la forme du travail à temps partiel involontaire et de la poursuite des études par défaut. Enfin, elle ne rend pas compte de la sous-utilisation des compétences des individus dont l'emploi occupé ne correspond pas à la formation acquise. Or ces renseignements sont indispensables pour estimer la capacité et le degré d'insertion professionnelle des jeunes.

On sait, par exemple, que les jeunes et les femmes sont sur-représentés dans les emplois à temps partiel et que, hormis pour les étudiants, ce n'est généralement pas par choix mais par obligation (B.S.Q., 1983 et 1987a) qu'ils exercent ce type d'emploi. De même, «face à une conjoncture économique difficile, la plupart des jeunes préféreront poursuivre leurs études plutôt que de tenter leur chance sur le marché du travail» (B.S.Q., 1987b:18). La combinaison des études et du travail à temps partiel représente une autre solution transitoire:

> ...pour ces jeunes qui cumulent étude et travail (72,8 % des travailleurs à temps partiel de moins de 25 ans), l'emploi à temps partiel est vécu d'une façon transitoire, en attendant d'entrer définitivement sur le marché du travail. (B.S.Q., 1983:17)

La proportion des jeunes de 15 à 24 ans qui étudient à temps plein et travaillent à temps partiel est passée de 17,2 % en 1975 à 34,5 % en 1988

(Beaudin, 1989). Le travail à temps partiel, lorsqu'il est involontaire, est un des signes manifestes de la précarité des emplois des jeunes et des femmes. De même, les conditions de travail peu avantageuses, notamment sur le plan du salaire, des heures de travail, des avantages sociaux et de la sécurité d'emploi, ainsi que les contrats à durée déterminée caractérisent les emplois de bon nombre de jeunes (Girard, Gauthier et Vinet, 1978).

Les travaux des dix dernières années suggèrent qu'en période de récession économique en particulier, le processus d'insertion professionnelle tend à s'étirer dans le temps et à être de plus en plus caractérisé par des mouvements de va-et-vient entre l'emploi, le chômage et la formation. Devant l'ampleur du problème, on assiste à une «socialisation de cette phase» pour employer les termes de Tanguy (1984), ou encore à ce que Lamoure-Rondopoulou (1984) et Rose (1984) appellent «l'institutionnalisation du passage des jeunes dans la vie active» ou encore «l'organisation sociale de l'accès des jeunes à l'emploi» (Méhaut et coll. 1987). Ces dernières années portent la marque d'interventions répétées de l'État en la matière; citons en exemples les mesures de développement de l'*employabilité* proposées par l'actuel ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, ou encore la volonté exprimée par le gouvernement québécois de développer la formation en alternance et le régime d'apprentissage. Ces mesures visent, d'une part, la formation qualifiante et, d'autre part, l'aide à l'insertion professionnelle. Cependant, à la lumière de certaines expériences, surtout européennes, on se rend compte que ces types de formation favorisent parfois davantage la qualification sociale, ou les savoir-être du bon travailleur, plutôt que la qualification technique requise pour l'exercice du métier (Tanguy, 1978a; Tanguy et Kieffer 1982a, 1982b; Hamel 1982, 1983; Lamoure-Rondopoulou, 1984, Trudel, 1983). Pour ce qui est du Québec, l'état des connaissances sur le sujet ne permet pas de juger, de manière assez fiable, ni de leur efficacité comme mode d'apprentissage ni de leurs conséquences sur le devenir professionnel des jeunes.

Les travaux consacrés à l'étude de l'insertion occupationnelle des jeunes, dont nous venons de mentionner un certain nombre, montrent donc que ce phénomène devient un problème socialement préoccupant parce qu'une proportion alarmante d'individus de cette génération est en faction devant le monde du travail. Il ne s'agit plus de cas isolés, ou

> de la somme de problèmes individuels, il s'agit d'un problème social, il s'agit d'un problème de société. (...) L'insertion des jeunes étant devenue **problème social**, elle devient du même coup *objet de recherche sociale* (Baby, 1986:14).

Le phénomène de l'insertion sociale des jeunes, et celui de leur insertion professionnelle en particulier, donne lieu à des questionnements d'une acuité grandissante; il prend un caractère d'autant plus problématique que la crise économique perdure et que des individus et des groupes socio-politiques de plus en plus nombreux tentent de trouver des solutions au chômage devenu chronique chez les jeunes. En effet, la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes retient depuis un peu plus d'une décennie l'attention de plus en plus de chercheur/e/s, d'hommes et de femmes politiques et, surtout, des jeunes eux-mêmes. Néanmoins, malgré l'intérêt manifesté pour ce phénomène au Québec, les études sur l'insertion professionnelle sont relativement récentes. Même en France, où une longue tradition de recherche existe, on n'a pas encore réussi à délimiter de manière précise le sens du concept et les dimensions du phénomène. De là la pertinence de contribuer, un tant soit peu, à la compréhension du problème de l'insertion professionnelle des jeunes, compréhension qui doit passer inévitablement par la clarification des concepts et des notions dont on se sert pour nommer et définir l'objet à l'étude.

1.2 Pour une clarification conceptuelle

La notion d'insertion professionnelle recouvre un ensemble d'acceptions qui traduit bien la complexité du phénomène et la difficulté des chercheur/e/s de s'entendre sur une définition. Les concepts d'entrée dans la vie active, de transition professionnelle et d'insertion professionnelle sont tantôt ulilisés indifféremment, tantôt pour désigner des phénomènes apparamment ou supposément identiques ou pour délimiter des objets d'étude distincts, tantôt encore pour circonscrire les étapes d'un processus.

La plus récente synthèse (Tanguy et coll., 1986) faisant état des développements théoriques sur la question propose de distinguer les concepts de transition et d'insertion professionnelles en fonction de l'objet de recher-

che qu'ils désignent. Mais avant de distinguer ces deux aspects du passage à la vie active, nous examinerons les multiples dimensions de l'entrée dans la vie adulte.

1.2.1 L'entrée dans la vie adulte

Le découpage des âges de la vie est révélateur de l'état de l'évolution d'une société. C'est ainsi qu'avec l'industrialisation, le XIX^{e} siècle a vu apparaître, d'abord dans la famille bourgeoise, l'adolescence, ce stade de la vie qui marque la transition de l'enfance à l'âge adulte. Le développement d'institutions d'éducation, vers la fin du XIX^{e} siècle, a donné lieu à l'allongement de la durée de la dépendance économique envers les parents et à la prolongation de la résidence des jeunes dans leur famille d'origine. En plus du prolongement de la scolarisation, on attribue au travail des jeunes en usine le maintien du mode de vie familial de résidence jusqu'au mariage.

Malgré l'accession plus précoce à divers attributs de la maturité (puberté, majorité civile), avec l'ère post-industrielle, l'adolescence (12 à 17 ans) va s'étirer dans le temps, sous l'effet conjugué de la prolongation des études et des délais d'insertion professionnelle et matrimoniale, pour faire émerger une nouvelle étape du cycle de vie, appelée jeunesse (18 à 29 ans) ou «post-adolescence» (Chamboredon, 1983) ou jeune adulte. La séquence études-travail-mariage-enfants, qui indiquait le passage de l'enfance à l'âge adulte, est rompue et la carte des chemins de la vie dorénavant brouillée. L'allongement de la durée moyenne de vie et de la période de formation, la baisse et l'ajournement de la fécondité, le bouleversement des modes de vie familiaux, les mobilités et les reconversions professionnelles nécessaires dans cette époque de restructuration du marché du travail sont autant de facteurs qui contribuent à l'apparition d'une nouvelle phase de transition à la vie adulte.

> D'un côté, l'allongement de la durée moyenne de la vie diversifie les étapes de l'existence, incite à en planifier le cours et à multiplier les préparations à l'âge suivant; d'un autre côté, l'allongement de la durée moyenne de vie produit un mouvement inverse, de perpétuels recommencements qui

> sont aussi des retours en arrière. Deux *mythes* s'affrontent et se conjuguent: le mythe de l'apprentissage, le mythe de la jeunesse (Dumont, 1986:19-20).

On assiste alors à une institutionnalisation du découpage des âges de la vie et des transitions qui se multiplient et se différencient. La scolarisation dans ce contexte a pour rôle l'apprentissage de la succession des âges et des statuts qui les accompagnent. L'école représente un lieu privilégié de cet apprentissage de la vie au détriment de la famille et de l'entreprise artisanale qui cèdent peu à peu leur fonction de socialisation de la jeunesse à cette institution. Reflet de la complexité croissante de l'organisation sociale et du processus de socialisation qui la façonne, l'identité mouvante de l'adulte perpétue le mythe de la jeunesse. Tant sur le plan personnel que professionnel, la capacité de changement, sinon de métamorphose, attribut de la jeunesse, est perçue comme une condition de survie.

> Le moratoire propre à l'adolescence se poursuit désormais au coeur de la vie adulte et l'identité n'apparaît plus comme devant être fixée une fois pour toutes (...) Pour survivre dans un environnement en perpétuel changement, l'adulte devrait acquérir ou conserver certaines caractéristiques de l'adolescence (Lemieux, 1986:68).

Bourdieu (1980) parlerait d'une symbolique de *mise hors jeu socialement*, qui place l'adolescence dans un enclos, l'école, où se font les exercices à blanc et se construisent les fausses aspirations, en attendant la vraie vie et l'ajustement des aspirations aux chances objectives de réussite. Mais pendant que se multiplient les tranches d'âges, les clivages entre eux s'atténuent. Il faut dorénavant apprendre la vie tout au long de la vie.

Paradoxalement, et en même temps, âges et générations se dissocient. Ce qui autrefois unissait les individus et les groupes en une génération, soit le partage d'attitudes, d'objectifs et de valeurs, aujourd'hui les distingue et les sépare; ce qui ralliait un groupement social, autour d'événements historiques semblables, s'atténue, s'estompe. La distance traditionnelle entre les générations se rétrécit sous l'émergence de sous-générations ou de générations

nouvelles, toujours plus nombreuses, dispersées et à la quête d'identité et de reconnaissance sociale. Pour ces nouvelles générations, les points de repère qui marquaient l'entrée dans la vie adulte ne sont plus les mêmes que jadis; les tournants sont devenus imprévisibles. Il faut apprendre à composer avec l'incertitude. Il y a comme une déconnexion entre les différents attributs de la maturité.

Parce que l'entrée dans la vie professionnelle ne coïncide plus avec l'entrée dans la vie adulte, parce que l'insertion matrimoniale et la venue du premier enfant ne vont plus de pair, tous les itinéraires sont permis, toutes les combinaisons sont possibles.

Ce qui ressort clairement des études sur les jeunes et les modes d'entrée dans la vie adulte, c'est que l'insertion matrimoniale et l'insertion professionnelle constituent les deux dimensions principales de l'insertion sociale des jeunes. Galland (1985) propose ainsi la construction d'une définition sociale de la jeunesse qui prend appuie sur l'interaction entre les stratégies professionnelles et les stratégies familiales et matrimoniales. Cette perspective suppose la combinaison d'une analyse à partir des stratégies de classe, révélatrices des modèles culturels d'entrée dans la vie adulte, et d'une analyse axée sur les stratégies de sexes, d'où émerge un rééquilibre des rapports entre partenaires dans le couple. Ces nouveaux rapports, écrit l'auteur, seraient plus *symétriques*. On observe néanmoins que l'insertion professionnelle demeure celle attendue des garçons alors que les filles misent encore beaucoup sur l'insertion matrimoniale pour assurer leur insertion sociale (Dandurand, 1986; Chamboredon, 1983).

Sur le plan de l'entrée dans la vie professionnelle, que nous aborderons de façon plus approfondie plus loin, Galland identifie les trois traits caractéristiques qui en dessinent les contours: un allongement de la phase d'insertion professionnelle au sortir des études, une forte instabilité des emplois et un relâchement de la relation entre les titres et les postes allant dans le sens d'une dévaluation des diplômes. On reconnaîtra ici l'influence des théories développées par Bourdieu et ses collaborateurs (1978;1975)

En ce qui concerne les stratégies matrimoniales, il faut d'abord établir des distinctions en fonction des classes sociales. De manière générale, on observe qu'en milieu ouvrier, le départ de la famille d'origine, s'il est plus tardif, coïncide avec le mariage plus souvent qu'en milieu aisé. Chez les garçons, des milieux ouvriers en particulier, il semble que l'établissement professionnel doive précéder l'établissement matrimonial. De plus, le départ de la résidence familiale est plus souvent motivé par le mariage. Dans les classes moyennes et supérieures, où le repli sur la famille d'origine demeure envisageable, le départ du domicile familial est plus précoce, même si l'insertion occupationnelle n'est pas assurée. La famille d'origine semble aussi exercer un amortissement face aux difficultés d'insertion professionnelle, surtout en milieu plus aisé. La solidarité familiale, qui tend à se prolonger jusqu'à un âge avancé, représente un facteur de l'allongement du passage à la vie active en agissant sur l'intensité de la recherche d'emploi. Chamboredon utilise le concept de *rémanence* pour désigner la présence prolongée des parents. Chez les jeunes femmes, la tentation demeure forte d'utiliser le mariage comme mode d'insertion sociale ou de substituer une insertion matrimoniale à une insertion professionnelle difficile ou tardive. En fait, le chômage aurait tendance à renforcer les modèles traditionnels d'entrée dans la vie adulte chez l'un et l'autre sexes.

On le constate, la jeunesse ne forme pas un tout homogène et lorsqu'il s'agit des modes de vie familiaux, la tranche d'âge devient un facteur important à considérer. Si l'on distingue la famille d'origine ou *famille d'orientation*, celle où l'on est fils ou fille, et la *famille de procréation*, celle où l'on est père ou mère, on observe que les adolescents vivent généralement dans une famille d'orientation alors que les jeunes adultes présentent des modèles familiaux plus variés. La vie familiale des jeunes adultes varie encore selon la tranche d'âge et l'occupation. Tantôt ils vivent dans la famille d'orientation, tantôt ils fondent une famille de procréation, tantôt encore ils s'établissent en ménage non familial (B-Dandurand, 1986).

Tout comme l'établissement professionnel, l'installation matrimoniale est marquée par l'émergence de nouveaux modes de vie. On observe ainsi un accroissement important des ménages non familiaux qui sont passés, au Québec, de 8 % en 1951 à plus de 20 % en 1981. Près de trois fois plus

de jeunes vivaient seuls en 1981 (201 090) par comparaison à 1971 (69 485). De même, le nombre d'unions consensuelles augmente de façon considérable, précédant ou se substituant à une union traditionnellement légale. Sur la base des données du recensement de 1981 et d'une enquête réalisée en 1984 sur la fécondité au Canada, une étude établit qu'au Québec, chez les femmes,

> la proportion de jeunes cohabitantes chez les célibataires serait passée de 1981 à 1984, de 7 à 18 % chez les 18-19 ans, de 18 à 27 % chez les 20-24 ans et de 25 à 42 % chez les 25-29 ans (Lapierre-Adamcyk et coll., 1987:29).

Le phénomène de la cohabitation comme prélude au mariage serait observable dans toutes les couches sociales. Le mariage est d'ailleurs souvent contracté au moment de la venue du premier enfant. Ce sont les jeunes femmes de moins de trente ans qui donnent naissance au plus grand nombre d'enfants.

De plus, les mêmes auteures avancent qu'en ce qui a trait à la réduction des naissances, à la régulation et à l'ajournement de la fécondité, l'*homogénéisation* est presque atteinte dans tous les milieux sociaux. Une autre étude sur les aspirations des jeunes filles nuance cette affirmation: les changements observés dans les modes de vie familiaux et dans les comportements par rapport à la fécondité seraient encore dominants dans les milieux aisés. Le modèle de la famille d'orientation exercerait à cet égard une influence déterminante dans le choix d'un modèle familial.

La jeunesse n'est qu'un mot? Ce tour d'horizon que nous venons d'effectuer dans ce domaine montre que le phénomène «jeunesse» est polymorphe et qu'il revêt maintes dimensions difficiles à appréhender isolément parce qu'imbriquées les unes dans les autres. L'approche proposée par Galland permet jusqu'à un certain point de saisir l'articulation entre la division sexuelle et sociale qui caractérise l'entrée dans la vie adulte. Une autre dimension importante du passage à la vie concerne l'insertion professionnelle à laquelle sont consacrés les prochains paragraphes.

1.2.2 L'insertion professionnelle

Les études traitant de l'insertion professionnelle prennent pour objet le passage à la vie active des jeunes sortant du système scolaire armés ou non d'un diplôme de formation initiale.

L'entrée dans la vie active se réfère à la situation de ces jeunes peu de temps (généralement neuf mois) après la sortie du système éducatif. Les enquêtes portant sur l'entrée dans la vie active, qu'on appelle aussi *enquêtes d'insertion* et dont il sera question plus loin, envisagent généralement l'insertion professionnelle comme le passage de l'école au marché du travail, où l'individu cherche à troquer son statut d'élève contre celui de travailleur. Ces enquêtes d'insertion informent sur le résultat de cette tentative à un moment donné dans le temps. Selon Tanguy et ses collaborateurs (1986:69), cette conception «instantanéiste» apparaît simplificatrice et dépassée dans la mesure où elle ne rend compte ni de la complexité ni de la dynamique du phénomène.

D'autres auteurs proposent une définition de l'insertion professionnelle en termes de processus :

> L'insertion professionnelle des jeunes est de plus en plus un phénomène long et complexe, un phénomène parfois heurté, chargé d'incidents, dont les étapes saisissables seraient faites de formations, d'aller et retour en emploi ou à l'inactivité, de modifications de compétences individuelles et de changements dans les situations d'emploi (Dossou, 1980:205).

Il s'agirait en quelque sorte d'un processus de tâtonnement à base d'essais et d'erreurs. L'étude menée par Dossou le montre bien: les individus ne parviendraient à une situation d'équilibre et de stabilité relative que lorsqu'ils se sont rapprochés de leur projet de formation ou d'emploi, c'est-à-dire de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Cette problématique s'inscrit dans le courant de la théorie de la quête d'emploi, sur laquelle nous reviendrons. Vincens utilise également le terme d'insertion:

> pour décrire et analyser le processus qui débute à la fin des études primaires ou de la scolarité obligatoire indifférenciée et se termine lorsque les jeunes sont considérés comme stabilisés dans leur vie professionnelle (Vincens, 1978:423).

En d'autres termes, le processus d'insertion occupationnelle s'achèverait au moment de la «stabilisation professionnelle». Notons toutefois que l'auteur établit une distinction entre cette dernière notion et celle de la «stabilisation sociale» qui fait référence aux autres sphères d'activités de la vie chez l'individu. C'est dans cette même optique que certains auteurs distinguent l'insertion sociale et l'insertion professionnelle des jeunes. Également dérivée de la théorie de la quête d'emploi, la définition de Vincens soulève la nécessité de limiter le processus dans le temps, du moins sur le plan théorique, pour lui donner un début et un terme. À cette fin, l'auteur propose la notion d'*emploi de réserve* (Vincens, 1981:7) pour désigner l'emploi acceptable pour l'individu et en deçà duquel il poursuivrait sa recherche. L'emploi de réserve du primodemandeur d'emploi, c'est-à-dire du jeune finissant d'une filière scolaire à la recherche d'un premier emploi, est généralement défini en fonction de la correspondance entre la formation reçue et l'emploi occupé. Il peut également désigner un emploi acceptable en deça duquel la recherche d'emploi se poursuivrait. On utilise également pour désigner l'emploi de réserve les notions d'*emploi d'insertion* (Tanguy et coll., 1986:65) ou d'*emploi définitif* (Vincens, 1981:21). À l'opposé, l'*emploi d'attente* (Vincens, 1981:21) réfère à une situation provisoire que l'individu a l'intention de modifier de façon à se rapprocher de l'emploi de réserve.

En bref, alors que certains auteurs envisagent le phénomène de l'insertion professionnelle en tant que passage entre deux états, d'autres le considèrent comme un processus qui s'amorce à l'intérieur ou à la sortie du système éducatif pour s'achever au moment où l'individu est parvenu à une certaine stabilité occupationnelle, c'est-à-dire au moment où il occupe un emploi rémunéré qu'il lui est vraisemblablement possible de conserver. C'est cette acception en termes de processus qui nous semble susceptible de rendre compte de la dynamique organisatrice des nombreuses actions posées par l'individu, de ses multiples tentatives, de ses réussites et ses échecs, des étapes qui ponctuent son parcours et des moyens qu'il utilise pour parvenir à occuper un espace dans un marché contingenté.

Toutefois, cette conception apparaît réductrice dans la mesure où elle ne considère qu'une fraction de la population en transition professionnelle, soit les primodemandeurs d'emploi, dont elle suppose le processus d'insertion achevé à un moment qui relève le plus souvent de l'arbitraire du chercheur qui le définit ou de certaines conventions fondées sur l'âge. Autrement dit, elle limite l'étude du phénomène d'un double point de vue: premièrement en restreignant la population observée, deuxièmement en imposant des bornes au processus. Or, les difficultés liées à la délimitation du processus dans le temps laissent un doute quant à son achèvement.

Par ailleurs, les études portant sur l'insertion professionnelle, dont les résultats sont surtout tirés de l'imposant appareillage statistique développé en France, sont insatisfaisantes:

> En isolant les jeunes elles négligent des phénomènes analogues observables sur d'autres populations. En privilégiant l'approche individuelle elles sous-estiment le rôle accru de l'État. (...). De fait l'insertion professionnelle des jeunes n'est qu'une forme parmi d'autres du problème général de l'accès aux emplois et des processus qui l'organisent (Rose, 1984:7).

C'est pourquoi il importe de considérer également les recherches qui prennent pour objet d'études la gestion sociale de l'accès aux emplois. C'est au concept de transition professionnelle que sont rattachées ces préoccupations.

1.2.3 La transition professionnelle

Le concept de transition professionnelle, tel que défini par Rose, interpelle un nouvel objet de recherche: «l'*organisation de la transition professionnelle*, c'est-à-dire les formes sociales de gestion de l'accès aux emplois» (Rose, 1984:7). Dans cette optique, l'insertion juvénile est envisagée comme un cas particulier du problème général de transition ou d'accès aux emplois et des processus qui le structurent. La notion d'accès aux emplois ou de la «mise au travail des inactifs» (Tanguy et coll., (1986:78)), est prise dans son acception la plus large et correspond à plusieurs niveaux d'analyse qu'il est difficile de démêler:

- l'entrée dans un poste de travail concret, c'est-à-dire l'intégration à un collectif de travail particulier définissant des tâches concrètes et des rapports sociaux (hiérarchiques et de coopération) précis;
- le passage à l'activité, qu'elle soit ou non initiale, qu'elle s'exprime par l'obtention d'un emploi ou la mise en situation transitoire de chômage;
- l'inscription dans le salariat, c'est-à-dire l'assimilation d'un statut professionnel et social singulier marqué par un rapport spécifique au travail, à la rémunération, à la mobilité» (Tanguy et coll., 1986:78-79).

Cette mise au travail est envisagée comme un processus autonome, long et complexe. C'est un processus autonome parce qu'au-delà de ce qui se passe en amont (préparation à l'emploi...) et en aval (intégration à un poste de travail, mobilité professionnelle...) il est possible d'isoler ce qui se passe durant la transition pour faire émerger les pratiques des acteurs (l'État, le patronat, les agents d'insertion...), les mécanismes mis en oeuvre, les interventions des institutions, etc. C'est dans les périodes de changement de statut et d'occupation que se produisent les transitions:

> Elles séparent les temps où la mise au travail est secondaire et ceux où elle est temporairement acquise, les temps où domine la production des capacités des individus et ceux où l'emporte leur mise en oeuvre. En ce sens on peut parler de processus relativement autonome et spécifique puisqu'il est le seul à être structuré par l'objectif de mise au travail et sa réalisation, les moments antérieurs et ultérieurs l'étant principalement par la formation ou par l'emploi (Tanguy et coll., 1986:79).

Ce processus est également complexe parce qui y sont imbriquées différentes composantes, à la fois sociales et professionnelles, du processus de transition et que les statuts peuvent se superposer.

En bref, les travaux consacrés à la transition professionnelle s'intéressent au caractère socialement structuré du processus d'insertion professionnelle. Ils prennent pour objet de recherche les formes de prise en charge et d'organisation sociale de l'accès à l'emploi. Dans ces travaux le processus de transition professionnelle concerne non seulement les jeunes mais toutes les tranches d'âge de la population pour qui l'accès à l'emploi commande une intervention sociale. Tantôt la transition professionnelle se situe au croisement de mobilités professionnelles, tantôt elle marque le début d'une réinsertion professionnelle, tantôt encore elle prend la forme d'une intégration professionnelle. C'est dans cette perspective que se situe la problématique de cette recherche, perspective qui nous paraît représenter l'une des plus fécondes et réalistes qui tente d'appréhender les problèmes de l'insertion professionnelle dans leur globalité et leur complexité.

Enfin, du côté des études de source anglophone, une certaine confusion peut surgir du fait qu'on prête au vocable de transition («transition process») le sens réservé ici à la notion d'insertion. Par exemple, dans une recherche menée par l'*International Association of the Evaluation of Educational Achievement* (1984), on parle de la transition au travail comme d'un processus qui s'enclenche à l'intérieur du système scolaire et prend fin au moment de l'intégration à l'emploi. Les auteurs distinguent trois bifurcations possibles dans la carrière scolaire: le premier niveau correspond à la fin des études primaires, le second à l'achèvement du premier cycle et le dernier à celui du deuxième cycle des études secondaires. De plus, ils délimitent cinq étapes dans le processus de transition: 1) l'étape préparatoire à l'entrée dans la vie active, où l'écolier poursuit sa formation scolaire à temps plein; 2) l'étape intermédiaire, où un certain nombre de choix d'orientation professionnelle peuvent s'offrir à lui; 3) l'étape de la formation professionnelle proprement dite, où il s'engage dans un programme menant à l'exercice d'un métier; 4) l'étape de l'entrée dans la vie active ou d'une période de chômage pendant laquelle le jeune peut poursuivre une formation; et 5) l'étape de l'intégration au marché du travail, où l'individu occupe un poste de travail en relation avec sa formation depuis une ou deux années et semble être en voie de se stabiliser. C'est à l'intersection des niveaux de formation et de chaque étape de la transition que sont interrogés les individus en vue d'étudier le processus qui les conduit de l'univers scolaire à celui du travail. Les auteurs reconnaissent

les simplifications qu'impose la construction d'un tel schéma d'analyse[8]. Toutefois leur approche permet de sonder le phénomène de l'insertion professionnelle dans ses racines scolaires et d'élargir le champ de son observation.

On le voit donc, les travaux de recherche sur l'insertion et la transition professionnelles s'apparentent et, au-delà des découpages artificiels dus aux luttes entre clans idéologiques pour le partage du champs scientifique (Bourdieu, 1984), l'un et l'autre concepts sont employés pour décrire le passage à la vie active. La distinction renvoie à la définition de l'objet des recherches (dispositifs d'insertion, appareils, cheminements, etc.) et aux populations étudiées (jeunes, populations en difficultés, assistés sociaux, etc.).

Les recherches qui s'inscrivent dans la perspective de la transition professionnelle la définissent comme étant plus englobante, dans le sens où elle prend en considération non seulement les jeunes, mais également des adultes en quête d'emploi et dans la mesure où elle s'intéresse au caractère socialement organisé de l'accès au travail. De ce point de vue, l'insertion professionnelle juvénile est perçue «comme un cas particulier du phénomène général de transition puisqu'elle n'étudie qu'une partie de la population concernée» (Tanguy et coll., 1986:80).

Cependant, au Québec, Baby et Laflamme (1992) donnent au concept d'insertion professionnelle une portée semblable à celle que donnent les chercheurs français au concept de transition, en faisant de la transition professionnelle une dimension de l'insertion professionnelle. Les auteurs décrivent ainsi l'insertion professionnelle comme un champ composé de trois instances: la préparation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. La transition professionnelle apparaît ainsi comme une composante du phénomène plus global de l'insertion professionnelle tout en conservant une relative autonomie. De ce point de vue, la problématique de l'insertion professionnelle touche toutes les catégories sociales concernées.

8 «The actual reality of the transition process is however considerably more complex than outlined above» (I.A.E., 1985:4)

Dans le cadre de cette thèse, en dépit de la relative hétérogénéité des personnes qui composent notre échantillon, nous utiliserons, à l'instar des chercheurs français, le concept d'insertion professionnelle dans le sens d'un processus, tel que décrit plus haut.

Soulignons, en conclusion de cette partie consacrée à la clarification des principaux concepts utilisés dans les travaux dans ce domaine que le passage de l'école à la vie active est loin d'être simple et mécanique. Il ne s'agit pas non plus d'une enjambée que l'élève effectue pour sauter de l'univers scolaire à celui du travail. Il ne s'agit plus, dans ce contexte de rareté de l'emploi, d'un geste posé une fois pour toutes comme ce pouvait être le cas dans les périodes de prospérité économique. Enfin, comme toute position sociale, l'emploi occupé demande une certaine préparation, à travers l'effort scolaire que l'élève fournit, à travers les parcours scolaires qu'il emprunte, les voies et les filières qui lui sont proposées ou imposées, le niveau scolaire qu'il atteint.

Ce qu'il faut également souligner, c'est que l'insertion professionnelle, à la lumière des travaux consultés, se présente comme un processus qui prend racine dans l'histoire familiale, personnelle et scolaire de l'individu, un processus tantôt court et linéaire, tantôt long et sinueux à travers lequel des individus se meuvent dans leur quête d'un espace à occuper dans l'infrastructure professionnelle. Cette conception rend possible l'appréhension de la dynamique qui régit l'ensemble des démarches qu'entreprend l'agent social dans sa quête d'une position au sein du monde du travail. En outre, ce processus a ceci de particulier, dans la conjoncture actuelle, qu'il est socialement organisé. Mais il ne s'agit là que d'une première délimitation du concept et du phénomène qu'il couvre. Il faut maintenant examiner brièvement, à la lumière des théories qui les utilisent ou les prennent pour objet, certains résultats des enquêtes empiriques qui leur sont consacrées.

1.3 Les théories économiques

La plupart des approches actuelles du phénomène de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes découlent de certaines des prémisses des théories économiques à dominante structurelle. Les jeunes y sont considérés comme des agents économiques, des producteurs et consommateurs réels ou

potentiels et les structures comme obéissant aux lois d'un double marché: le marché scolaire et le marché du travail. C'est ainsi que l'on s'interroge sur la capacité du premier à répondre aux besoins du second, ou encore sur la capacité du second d'absorber le produit du premier (Boudon, 1973, 1977).

Selon Laflamme (1984), les principales théories économiques que l'on peut dégager des travaux dans ce domaine sont celles du capital humain, de la quête d'emploi (qui, toutes deux, dérivent de la théorie libérale néo-classique) et du double marché du travail. D'après la théorie du capital humain (Shultz, 1977), par exemple, la croissance économique d'une société est, toutes choses étant égales par ailleurs, proportionnelle à l'accroissement du niveau d'instruction des membres qui la composent. Du côté de l'employeur, il s'agira de faire appel à une main-d'oeuvre compétente et qualifiée pour maximiser ses profits. D'un autre côté, la décision des jeunes de poursuivre ou non leurs études repose sur l'estimation qu'ils font des avantages à en retirer par rapport aux coûts privés qu'elles occasionnent et aux revenus sacrifiés (manque à gagner). En d'autres termes, ces théoriciens postulent que les taux social et privé de rendement de l'instruction justifient qu'on investisse en elle. Dans le même ordre d'idée, la théorie de la quête d'emploi met l'accent sur l'utilisation du temps pour expliquer le comportement du demandeur d'emploi. Mais cette fois, c'est la répartition dans le temps des activités des individus (école, loisirs, travail, recherche d'emploi, etc.) qui est fonction de l'estimation des bénéfices à en retirer et du manque à gagner. Selon Laflamme toujours (1984), les théories classiques de l'insertion professionnelle, du fait qu'elles reposent sur le postulat de l'offre et de la demande, d'une part, et de la recherche de l'équilibre individuel, d'autre part, ne permettent pas de rendre compte de certains facteurs déterminants dans le processus d'insertion. Or, «dans les périodes économiquement difficiles, la déqualification, la dévalorisation des diplômes, la déshumanisation des postes de travail dans les grandes entreprises sont des variables lourdes de l'insertion professionnelle» (Laflamme, 1984:205-206). Ces variables ne sont pas considérées par ces théories.

Enfin, la théorie de la segmentation du marché du travail (Berger et Piore, 1980) permet de distinguer deux marchés et, par le fait même, deux types d'emplois: d'un côté, les emplois du marché primaire ou central et, d'un

autre côté, les emplois du marché secondaire ou périphérique. Grapin caractérise les emplois de l'un et l'autre marchés de la façon suivante:

> L'observation d'une forte instabilité dans l'emploi (turnover, absentéisme) parmi les travailleurs occupant des postes de travail n'exigeant qu'un minimum de compétences générales et professionnelles et offrant de bas salaires et de mauvaises conditions de travail suffirait à caractériser les emplois du marché secondaire. À l'inverse, les emplois du marché primaire offriraient des conditions de travail, de salaire et d'avancement relativement satisfaisantes: ils développeraient chez les travailleurs concernés des habitudes de stabilité dans l'entreprise et de carriérisation (Grapin, 1977:171).

Par ailleurs, comme le souligne Laflamme, il est tout à fait plausible que le marché secondaire regroupe les individus faiblement scolarisés avec peu d'expérience de travail, dont les jeunes qui nous intéressent. De plus, les «membres du marché secondaire (...) se distinguent par leurs habilités manuelles acquises bien souvent par la pratique et sur le tas» (Laflamme, 1984:206). De même est-il tout aussi logique de supposer que le mode de formation reçue a un rôle à jouer quant à l'accessibilité à un certain marché de l'emploi. Nous reviendrons sur cette question plus loin.

Vu sous l'angle économique, le phénomène de l'insertion professionnelle apparaît en quelque sorte comme un problème d'ajustement, de décalage entre l'offre et la demande ou encore comme un défaut d'adaptation, une rupture des rapports entre le système scolaire et le milieu du travail. Dans cette optique, la vision qu'on nous donne du phénomène demeure incomplète et le recours aux résultats de recherches empiriques disponibles pour étoffer cette première ébauche du problème s'avère nécessaire.

1.4 Les enquêtes empiriques

Brièvement, on peut regrouper, selon Paul (1984), les recherches empiriques portant sur le phénomène de l'insertion sociale et professionnelle en trois catégories: les relevés statistiques, surtout de source française, qui

décrivent périodiquement les mécanismes et les conditions d'entrée dans la vie active; les études qui s'intéressent aux cheminements professionnels et celles, enfin, qui analysent les relations entre l'emploi et la formation.

Dans la première catégorie, on peut recenser les diverses enquêtes qui sont à l'origine du développpement de l'appareil statistique français sur la formation et l'emploi. Parmi celles-ci, notons les enquêtes du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications - CEREQ qui relève du ministère de l'Éducation français (Clemenceau et Géhin, 1983; Amat et Géhin, 1987; Combes, 1988); les enquêtes d'un réseau du CEREQ, l'Observatoire national des entrées dans la vie active - ONEVA (Maréchal et Viney, 1983); et enfin celle du Centre d'études de l'emploi - CEE, rattaché au ministère du Travail français (Dossou, 1979; Balazs, 1983). Grosso modo, ces enquêtes permettent de mettre en lumière les différentes caractéristiques des jeunes lors de leur entrée dans la vie active en plus d'offrir une série de données se rapportant aux situations de travail, à leurs caractéristiques et aux modalités d'insertion dans la vie active.

Dans la deuxième catégorie, on peut inclure les études axées sur les enquêtes d'insertion et de cheminement professionnels. On appelle enquêtes d'insertion les informations obtenues sur la situation des jeunes peu de temps (environ 9 mois) après la sortie du système éducatif. Les enquêtes de cheminement quant à elles s'étendent sur une période de deux à cinq ans et décrivent l'ensemble des expériences de formation, d'emploi ou autres depuis la fin des études. Ces enquêtes, notamment celles du CEREQ et de l'ONEVA, permettent de mieux connaître le devenir professionnel selon le niveau, le secteur et la spécialité de formation, ainsi que l'influence des divers facteurs tels le sexe (Balazs, 1983), l'âge (Terrot, 1983), l'origine sociale (Balazs, 1983; Marry, 1983), les variables scolaires (Grapin, 1977; Dossou, 1979), l'histoire personnelle (Balazs, 1983; Dossou, 1979) et les caractéristiques régionales (de Ricaud, 1979). De plus, on y retrouve des indications sur les phénomènes de structuration du marché du travail et sur la dynamique des trajectoires (Dossou, 1979; Grapin, 1977; Grapin et Lamoure, 1979; Maréchal et Viney, 1983). Enfin, différents dispositifs d'insertion professionnelle, notamment celui des stages, sont étudiés en vue de déterminer, de façon plus ou moins critique, leur impact sur l'emploi des jeunes (Gour, 1984; Lamoure-

Rondopoulou, 1984; Fournier et Aventur, 1983; Maréchal et Viney, 1983; Dubar et coll., 1987; Mehaut et coll., 1987).

Enfin, la dernière catégorie comprend les études portant sur les relations entre la formation et l'emploi qui s'apparentent aux théories économiques mentionnées plus haut. Ces enquêtes mettent tantôt en relation le niveau de formation, celui de l'emploi et du chômage, tantôt encore elles s'interrogent sur les rapports entre le système éducatif et le système productif. Dans ce dernier cas, on constate que c'est la formation professionnelle dispensée par l'école qui est remise en cause. Ces critiques s'inscrivent dans le débat actuel sur l'enseignement professionnel en entreprise et sur l'autonomie du système éducatif par rapport au système productif.

Quelques résultats de recherche

Pour ce qui est des caractéristiques sociales et individuelles, le sexe, l'origine sociale et l'âge représentent des déterminants lourds de l'insertion professionnelle. En ce qui concerne le sexe, on observe que pour une même spécialité de formation, les filles affichent un taux de chômage supérieur aux garçons et, aux niveaux d'enseignement supérieur, ces derniers occupent les emplois à statut social plus élevé. On remarque également une polarisation sexuelle des formations professionnelles, où les garçons sont sur-représentés dans le secteur secondaire et les filles dans le tertiaire. Le phénomène de polarisation se reproduit sur le plan des emplois occupés par les jeunes. Mais l'incidence du sexe, tout comme celle de l'âge, ne s'exerce qu'à travers les modalités d'orientation dans l'enseignement secondaire. Par exemple, il existe une certaine correspondance entre l'âge et un niveau de formation donné. Il semblerait qu'«au sein des jeunes ayant occupé un emploi au cours de leurs études, les plus âgés connaissent des taux de chômage plus faibles. L'âge traduit ici l'ancienneté sur le marché du travail» (Paul, 1984:80). Pour ce qui est de l'origine sociale, son influence se manifeste surtout sur le plan de l'accès à des «réseaux sociaux de connexion» et, par là, à des emplois stables et qualifiés: on constate, par exemple, «que certains emplois et les réseaux qui y conduisent sont réservés de fait sinon de droit aux seuls fils d'actifs, quelle que soit leur filière» (Marry, 1983:12) et qu'«une forte

proportion de parents de jeunes chômeurs ne sont plus en activité, entraînant ainsi la perte du réseau de relations professionnelles liées à la vie active» (Tanguy et coll., 1986:59).

Sur le plan des variables scolaires, l'orientation scolaire, la possession d'un diplôme, la spécialité de formation et le niveau d'études atteint sont les plus importantes. On observe également que lorsque l'orientation professionnelle est contrainte ou forcée (par les circonstances, les agents scolaires ou des restrictions administratives) la période de la recherche d'emploi est plus longue et qu'elle est plus susceptible de déboucher sur un emploi éloigné du domaine d'études. L'incidence de la possession du diplôme se fait surtout sentir sur le taux de chômage et le salaire. À l'enseignement secondaire, un diplôme professionnel contribue à améliorer la situation des filles de niveau socio-économique moyen et supérieur, tandis que l'obtention du diplôme d'études secondaires avantage les garçons issus d'un programme de formation professionnelle et les jeunes d'origine sociale inférieure (Hardy et coll., 1988). À cet ordre d'enseignement en particulier «le diplôme est un facteur de meilleure correspondance spécialité de formation - spécialité d'emploi» (Paul, 1984:81). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la possession du diplôme réduit l'écart entre la situation des hommes et des femmes. Enfin, en ce qui a trait à la spécialité de formation, son impact se manifeste directement sur le taux de chômage. Si l'on prend l'exemple du commerce et secrétariat de l'enseignement professionnel secondaire[9], le taux de chômage des finissantes de la promotion de 1983-84 était, en mars 1985, de 55,0 %. A peine 39,4 % des jeunes diplômées de ce secteur avaient un emploi. Selon le «modèle québécois de prévision par profession», «en raison du nombre de finissants du système de l'éducation et du nombre d'inactifs qui se destineront aux emplois de ce grand groupe entre 1985 et 1993, (...) les perspectives pour le personnel administratif (essentiellement les employés de bureau) sont médiocres» (M.M.S.R., 1988:32).

Il existe un domaine où les recherches font défaut au Québec. Les études québécoises ne permettent pas de jauger le pouvoir d'insertion profession-

---

9 P. Michel, **Relance au secondaire**, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, p. 175. Il s'agit du secteur que nous avons retenu et de la période précédant celle que nous étudierons.

nelle des diverses formules de formation qui voient le jour au gré d'initiatives locales. Au Québec comme ailleurs, on assiste en effet à un glissement de la formation professionnelle vers le milieu du travail. Ce déplacement se manifeste ici sous la forme des stages, de la formule de l'alternance de l'école et de la production et du programme de bonification des prestations du Bien-être social mis sur pied par le M.M.S.R.F.P. La relative nouveauté de ces formules et la rareté des recherches en milieu québécois sur le sujet expliquent peut-être les tâtonnements et l'éparpillement qui caractérisent son développement.

Quelques enquêtes menées en France portent sur la situation des jeunes qui ont participé aux «dispositifs de formation-insertion»[10], mis de l'avant par l'administration française à partir de 1977 et qui ne sont pas sans rappeler les mesures de développement de l'employabilité du M.M.S.R.F.P. Ces études révèlent que la situation qui prévalait avant la formation pratique va fortement influer sur le devenir professionnel au terme du stage. Ainsi, les jeunes qui étaient en chômage avant le stage connaissent plus de difficultés à décrocher un emploi dans le métier acquis. De même,

> à l'issue des stages pratiques, la part de ceux qui occuperont un emploi sera fonction du niveau de formation initiale... cependant, les contrats formation-emploi aident les populations les plus vulnérables, non diplômés et femmes, mais la situation, au sein de ces populations, de ceux qui n'auront pu rester dans l'entreprise de stage sera très difficile (Paul, 1984:78).

La contribution des stages de formation post-initiale, tout comme dans le cas des autres types de stage, repose souvent davantage sur la qualification sociale, c'est-à-dire les attitudes et les comportements recherchés chez les travailleurs, comme la ponctualité, le respect de la hiérarchie, l'esprit d'équipe, etc.

10 «On entend par "dispositif", l'organisation juridique, financière, administrative, pédagogique, d'un ensemble de mesures, d'actions ayant ici pour but la prise en charge de jeunes chômeurs» (Dubar, 1987:37).

Dans une étude menée auprès du personnel scolaire, Cournoyer affirme que la formule des stages semble gagner la faveur des milieux scolaire et du travail, malgré certaines réserves exprimées par le personnel d'encadrement et de direction du milieu scolaire. Par ailleurs, les résultats de l'enquête menée par cette auteure confirment que l'école constitue encore la cible des critiques exprimées à l'égard de la formation professionnelle. L'auteure résume d'une manière utile à notre propos les attentes des deux milieux quant aux fonctions du stage en milieu de travail:

> Le milieu scolaire et le milieu du travail s'entendent pour accorder deux fonctions aux stages: celui-ci est vu comme un outil de formation et d'intégration sur le marché du travail. Fait intéressant à souligner, c'est autour de la fonction de formation que l'on entretient, dans les deux milieux, le plus de doutes et d'inquiétudes. Il ne faudra pas négliger que dans les deux milieux, d'autres fonctions moins immédiates sont attribuées aux stages et elles concernent l'efficacité du système scolaire lui-même et les relations entre ce dernier et le milieu du travail (Cournoyer, 1984:236).

Il ressort de l'étude de Cournoyer que le stage en milieu de travail continuera à jouer un rôle primordial dans l'avenir, tant au niveau de la formation, de l'intégration au milieu de travail, que des rapports entre le système productif et le système éducatif. Par ailleurs, la fonction d'intégration qu'on semble vouloir lui attribuer nous démontre l'urgence et l'utilité sociale de se pencher sur l'influence du mode de formation reçue, sur le processus de transition et d'insertion professionnelles. Or, nous l'avons déjà dit, le champ d'investigation reste à défricher dans la mesure où l'état des connaissances sur le sujet ne permet pas aux agents (les jeunes, les agents politiques ou autres) de rationaliser leurs choix et décisions en regard d'un type de formation susceptible d'augmenter les chances d'accès à l'emploi convoité.

En résumé, les résultats de recherches empiriques, quantitatives pour la grande majorité, nous mettent devant des données factuelles indispensables pour cerner les variables pertinentes au problème mais ne permettent pas de saisir la dynamique du processus d'insertion professionnelle. Il n'est pas

possible, à partir de ces données, de reconstituer dans sa globalité le processus qui conduit à l'insertion professionnelle, ni de connaître le jeu des acteurs, la manière dont ils s'y prennent, leurs erreurs, leurs tentatives, leurs réussites et leurs échecs qui prennent le relais en cours de route. La mise en évidence d'un tel processus requiert un déplacement des préoccupations et des méthodes de recherche vers un niveau micro-sociologique. Ce déplacement est bien amorcé et «dans ce domaine, comme dans d'autres, la recherche des déterminismes structurels, économiques et sociaux fait place à celle des stratégies des acteurs» (Tanguy, 1984:108). Les plus récentes recherches françaises (Dubar, 1987 et 1991, par exemple) de même que la présente étude s'inscrivent dans cette tendance.

1.5 Objet et objectifs de la recherche

Nous avons, à plusieurs reprises, fait allusion à la question de l'impact du mode de formation reçue sur le devenir professionnel. À notre connaissance, peu d'études envisagent le phénomène de l'insertion professionnelle sous l'angle dynamique de sa relation avec les diverses voies d'apprentissage qu'empruntent les individus, voies qui, théoriquement du moins, sont destinées à enclencher et à faciliter cette insertion. L'objet de notre démarche consistera précisément à explorer cette relation et à découvrir dans quelle mesure la transition professionnelle est affectée par le mode de formation reçue.

Trois objectifs généraux seront donc poursuivis dans le cadre de cette recherche:

1) reconstituer le processus d'insertion professionnelle de jeunes employées de bureau;

2) tracer une typologie de l'insertion professionnelle des jeunes interviewées et mettre en relation le mode de formation et le processus de l'insertion;

3) développer, dans la ligne de pensée méthodologique de

la nouvelle école de Chicago, une théorie de l'insertion professionnelle enracinée dans l'histoire des individus.

Tout d'abord, nous nous proposons de reconstituer le processus d'insertion professionnelle à travers l'expérience personnelle et les représentations de jeunes employées de bureau ayant poursuivi diverses formations. Nous distinguons trois groupes correspondant à trois modes de formation: 1) le *mode scolaire* qui regroupe les élèves qui ont obtenu une formation à l'école, généralement assortie d'un stage court (E.S.C.); 2) le *mode combiné*, qui rassemble celles qui ont acquis une formation en alternance école-travail (A.E.T.) et 3) le *mode sur le tas*, qui réunit les jeunes qui ont effectué un stage plus long en milieu de travail (S.M.T.) en vertu d'un programme de l'actuel M.M.S.R.F.P. Au terme de leur formation, ces jeunes se destinent à des emplois de secrétaires, commis ou agente de bureau, commis-comptable ou opératrice en informatique. La période couverte par l'étude s'étend de 1985 à 1989. Les personnes rencontrées en entrevue ont suivi soit un des programmes de formation professionnelle du M.E.Q., dans le secteur du commerce et secrétariat, qui prévalaient avant la réforme de 1986[11], soit un programme de stage en milieu de travail, sous l'égide du M.M.S.R.F.P., tel qu'il existait à ses débuts.

La reconstitution du processus d'insertion professionnelle (premier objectif) implique deux opérations: d'une part, développer une typologie de l'insertion professionnelle de ces jeunes (deuxième objectif) et, d'autre part, faire émerger ce que la nouvelle école de Chicago appelle un processus social de base («basic social process») (troisième objectif). La typologie représente la configuration globale des cheminements racontés par les répondantes, lesquels seront regroupés selon les caractéristiques communes dégagées.

---

11 Nous avons reçu les témoignages de jeunes en provenance de cinq profils de formation dont les codes sont indiqués entre parenthèses, à savoir :
- commis-comptable (453)
- commis de bureau (454)
- opératrice en informatique (456)
- secrétaire de service (458)
- perfectionnement en secrétariat (traitement de texte) (462).

Lorsque nous citerons leurs témoignages, nous référerons aux mêmes codes.

Nous tenterons également d'établir la relation qui peut exister entre le mode de formation et l'insertion des jeunes en emploi. Essentiellement, il s'agira d'explorer ce qu'il y a de commun et de différent dans les comportements des individus et les gestes qu'ils posent, les événements et les expériences qu'ils vivent, les difficultés qu'ils rencontrent, les obstacles qu'ils surmontent, les issues qu'ils ouvrent, les impasses auxquelles ils se butent. Au-delà des faits objectifs, révélés par les études empiriques citées plus haut, qui ponctuent le processus d'insertion professionnelle et des actions qui en sont l'origine ou la conséquence, nous désirons appréhender la dimension subjective de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire les attitudes et les représentations de l'individu qui cherche à se tailler une place sur le marché du travail, ce qu'il vise et comment il compte réaliser ses aspirations, etc. Nous tenterons de dégager les relations communes et les liens logiques entre les éléments d'analyse pour déboucher sur une explication cohérente du phénomène étudié. En d'autres mots, nous procéderons par induction afin d'élaborer une théorie particulière à l'insertion professionnelle et enracinée dans les témoignages des jeunes qui la vivent.

Le choix de nous arrêter sur les modes d'apprentissage mentionnés s'explique aisément. Au Québec, il existe à proprement parler trois types de formation professionnelle de niveau secondaire: l'enseignement en institution scolaire, généralement assorti d'un court stage (deux ou trois semaines) de sensibilisation ou d'observation en milieu de travail (E.S.C); la formation en alternance, impliquant des périodes d'apprentissage en entreprise et d'autres en institution scolaire (A.E.T.) dont nous préciserons la durée ci-dessous et, enfin, la formation sur les lieux de production du même type que le programme de stage en milieu de travail (S.M.T.) du gouvernement du Québec qui s'adressait avant 1987 aux jeunes (moins de 30 ans) bénéficiaires de l'aide sociale (ou prestataires de la sécurité du revenu selon la terminologie actualisée) et dont la durée peut varier de six mois à un an. Ce dernier type ne doit pas être confondu avec les programmes de formation destinés au personnel des entreprises.

La recherche portant sur les stages de formation à laquelle nous avons participé nous a permis de nous familiariser avec les stages courts et la formule de l'alternance telle qu'elle émerge et se pratique au Québec. Les résultats de

l'étude révèlent notamment que l'organisation et le fonctionnement des stages de l'enseignement professionnel secondaire ne reposait sur aucune planification d'ensemble. Pratiquement, les stages étaient «laissés au hasard d'initiatives très locales, pour ne pas dire d'initiatives individuelles des professeurs impliqués» (Lemieux; Baby, 1990:4). Le personnel de l'entreprise n'était pas préparé à recevoir et à former les stagiaires, pas plus que les enseignants ne tentaient, au retour des stages, de faire le lien entre la théorie et la pratique afin de reconstituer la complémentarité des apprentissages effectués. Le rôle du superviseur du stage se limitait la plupart du temps à «rappeler comment il faut se comporter en stage pour être bien accueilli, pour que l'école garde sa réputation et pour qu'on ne perde pas l'endroit de stage l'année suivante» (Lemieux; Baby, 1990:21).

Encore très peu développé, le modèle d'alternance mis de l'avant dans le secteur du commerce et secrétariat se présentait comme suit: sur une période de stage de quatre mois, les élèves passaient une semaine en stage contre une semaine à l'école pendant les deux premiers mois, deux semaines en entreprise et deux semaines en cours pendant le troisième mois et, enfin, un mois en milieu de travail. Les répondantes que nous avons interrogées et qui relèvent du mode de formation combiné (A.E.T.) ont réalisé un stage correspondant à cette description.

Les modes de formation choisis appartiennent donc à la filière professionnelle de l'ordre d'enseignement secondaire dans la mesure où ils visent la qualification pour un même type d'emploi de col blanc. Cependant, comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, leur clientèle est hétérogène. On peut y retrouver des élèves, diplômées ou non, du secteur général ou professionnel, de niveaux scolaires inégaux (cinquième, sixième secondaire ou année intensive, par exemple) et dont la formation s'insère à des moments différents du parcours socio-professionnel. Ces élèves ont ceci en commun cependant, d'avoir suivi une formation selon l'un ou l'autre des trois modèles identifiés ci-haut, environ deux ans avant le début de notre enquête auprès d'elles.

Ainsi, on observe que les apprentissages acquis en milieu de travail et en alternance peuvent en fait constituer une formation post-initiale qui

représente une étape distincte du processus, dans la mesure où l'on considère des allers-retours en formation comme phases du cheminement professionnel. Le premier cas réfère aux demandeurs d'emploi, donc aux individus qui ont déjà quitté le système scolaire et qui se retrouvent, à un moment quelconque de leur cheminement, engagés dans un programme d'apprentissage. Leur situation diffère de celle des jeunes en formation initiale. En ce qui a trait à la formule de l'alternance de l'école et du travail, telle qu'elle existait à l'époque, elle s'adressait exclusivement aux élèves du *professionnel supplémentaire* (sixième secondaire). La formation intensive était par ailleurs ouverte aux élèves qui désiraient revenir en milieu scolaire, qu'ils soient diplômés ou non d'un secteur général ou professionnel. Par exemple, une élève diplômée de l'enseignement professionnel en coiffure aurait pu décider, à un moment de son itinéraire professionnel, d'effectuer un retour à l'école afin de poursuivre une formation en secrétariat. Un élève de l'enseignement général aurait pu choisir d'entreprendre la même démarche. Ou bien encore, un jeune aurait pu, après une période d'emploi ou de chômage, s'inscrire à un programme de perfectionnement de niveau secondaire supplémentaire. Enfin, il importe de préciser que, pour les élèves qui n'ont pas interrompu leurs études, la formation en alternance est envisagée comme une étape de la carrière scolaire par opposition à la carrière professionnelle, l'une et l'autre faisant appel à des moments différents du cheminement d'insertion professionnelle.

Ces quelques illustrations nous permettent de supposer que, parmi les sujets visés par notre étude, se retrouveraient des jeunes qui auraient déjà amorcé leur cheminement d'insertion professionnelle tout en effectuant un apprentissage scolaire. De là la nécessité pour nous d'élargir la définition de l'insertion professionnelle de manière à y intégrer la trajectoire scolaire ainsi que les formations post-initiales. Dans cette optique, nous tenterons de découvrir de quelle manière le cheminement professionnel d'un individu se rattache à son histoire personnelle, notamment à sa carrière scolaire, et comment l'un et l'autre s'articulent. En d'autres mots, il s'agira pour nous de mettre en relief un cheminement professionnel sur une toile de fond tissée à même l'histoire de l'individu. Il serait entre autres intéressant de découvrir comment s'est dessinée l'orientation professionnelle de l'individu, c'est-à-dire quels facteurs, événements, etc. ont été à l'origine de cette orientation.

S'agissait-il d'un choix ou d'une voie d'échappement, d'un hasard ou d'une nécessité? Mais l'histoire personnelle est riche et les sphères d'activité de l'individu sont multiples. Aussi notre étude s'attardera-t-elle plus particulièrement à retracer le parcours scolaire des jeunes (orientation, cheminement, échec, retard, etc.) et la manière dont il agit et s'intègre au marché de l'emploi.

En résumé, partant d'une problématique centrée sur le phénomène de l'insertion professionnelle, notre recherche vise à en reconstituer le processus sous l'angle du mode de formation reçue et à tenter de cerner la capacité respective des divers types d'apprentissage de faciliter l'insertion occupationnelle. Pour ce faire, il s'agira de retracer le cheminement scolaire et la carrière professionnelle des individus à partir de leur témoignage et d'essayer de découvrir comment l'un et l'autre s'articulent. Il s'en dégagera une typologie mettant en évidence les traits communs qui unissent différents types de cheminements. Nous développerons également une théorie de l'insertion professionnelle à partir d'une idée directrice qui émergera des données. Pour bien comprendre de quoi il s'agit, nous décrirons maintenant la méthodologie.

CHAPITRE II

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous discuterons de la perspective méthodologique adoptée. Nous présenterons les approches qualitatives et les modes d'investigation auxquels nous avons fait appel ainsi que les groupes de jeunes que nous avons rencontrés. Cet exposé nous amènera à préciser le moment et la période couverte par les récits recueillis. Nous terminerons en décrivant la démarche que nous avons poursuivie.

2.1 Le choix d'une approche qualitative

Deux raisons ont rendu nécessaire le choix d'une approche qualitative. La première a trait au développement des connaissances relatives au champ d'étude et la seconde est liée à la nature des objectifs visés par la recherche.

En premier lieu, rappelons la relative nouveauté, dans le contexte québécois, de deux des trois modes de formation auxquels nous nous intéressons, soit la formation en alternance et le dispositif des stages en entreprise et, conséquemment, le peu d'études réalisées sur le sujet. Par ailleurs, les résultats de recherches disponibles, d'origine française pour la grande majorité, bien qu'essentielles pour cerner le problème de l'insertion professionnelle constituent en fait un amas de données accumulées, éparpillées, qui ne permettent pas facilement de construire une théorie qui rende compte de façon cohérente de ce phénomène. De même, si les écrits sur cette question sont révélateurs des mécanismes sociaux et des invariants à l'origine de décisions apparemment individuelles, qui se répercutent sur le devenir professionnel des jeunes, la dimension subjective demeure, règle générale, absente des données. Parce que nous privilégions la compréhension du phénomène dans sa globalité, dans sa complexité même, plutôt que de nous attarder à étudier les relations entre certaines variables spécifiques, la méthodologie qualitative nous apparaît plus appropriée que les enquêtes statistiques ou autres techniques similaires. La souplesse qu'offre l'approche qualitative favorise l'exploration d'un terrain peu connu, la redéfinition en

cours de route des dimensions à l'étude ainsi que la formulation d'hypothèses à approfondir. C'est en complémentarité avec les recherches antérieures et à travers notre contribution au projet *Insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ)[1], dans laquelle s'insère la présente étude, que nous souhaitons combler certaines lacunes quant au développement des connaissances sur le phénomène étudié.

En second lieu, le choix d'une méthode qualitative s'explique par la formulation de nos objectifs de recherche. Pour faire un bref retour en arrière, rappelons que nous visons la reconstitution du processus d'insertion à partir de témoignages de jeunes filles choisies en fonction du type de formation qu'elles ont reçue. Cette démarche nous conduira à présenter la configuration globale et les aspects différentiels (le mode de formation) du cheminement d'insertion professionnelle des jeunes répondantes. Mais cette démarche vise également la construction, sur un mode inductif, d'une théorie particulière de l'insertion professionnelle ancrée dans l'expérience concrète, telle que les actrices nous la livrent dans leur discours. En un sens, nous faisons participer les jeunes à l'élaboration de la théorie. Nous les considérons comme les personnes ressources les mieux placées pour nous aider à cerner, à comprendre le problème et à esquisser une théorie qui en dresse les contours. La reconnaissance des répondantes en tant qu'informatrices privilégiées commande le recours à une approche qualitative. Parce qu'elle implique l'utilisation d'un cadre théorique préconçu et une démarche hypothético-déductive, ce qui suppose des pré-catégories à tester, une méthodologie quantitative est imcompatible avec nos objectifs de recherche qui s'intéressent à l'acteur et à son interprétation des faits.

Parmi les approches qualitatives existantes, il en est une qui se prête particulièrement bien à l'étude de processus. Il s'agit de l'approche proposée par la nouvelle école de Chicago. Dans un article qui synthétise bien la

1 Il s'agit d'une recherche subventionnée par le FCAR et dirigée par M. Antoine Baby, également directeur de la présente étude. Cette recherche longitudinale porte sur l'insertion sociale et professionnelle de jeunes de l'enseignement professionnel secondaire et collégial. Elle vise à mettre en évidence les stratégies déployées par les jeunes pour se tailler un place sur le marché du travail et à dégager les nouveaux «patterns» d'insertion professionnelle que connaissent ces jeunes.

méthodologie élaborée par Glaser et Strauss (1967), Laperrière (1982) propose en exemple une étude portant sur l'intégration d'immigrants dans la société québécoise. Au terme de son analyse, l'auteure présente le type de résultats auquel pourrait mener une telle étude:

> Ce qui sera «scientifiquement» vérifié par l'approche qualitative, ce sera l'existence, par exemple, de divers types de processus d'insertions, leurs conditions respectives de déclenchement et de développement et les caractéristiques des sous-groupes auxquels chacun de ces types correspondent (1985:38).

Bien que la méthodologie de la nouvelle école de Chicago apparaisse à première vue faite sur mesure pour notre objet de recherche, comme nous le verrons plus loin, elle sous-tend un certain nombre de principes auxquels nous n'adhérons pas toujours.

Une deuxième approche qualitative a retenu notre attention: les récits de vie. En effet, l'orientation que nous désirions donner à notre recherche, au regard de l'histoire personnelle des individus en situation d'insertion professionnelle, nous a amenée à privilégier l'approche des récits de vie pour la collecte des données. Parce que les récits oraux sont recueillis dans des situations d'entretien, l'orientation préconisée par Bertaux (1980:209) s'apparente à la démarche ethnographique. C'est pourquoi, comme nous le verrons plus loin, nous avons retenu la technique développée en ethnométhodologie pour ce qui est de la collecte proprement dite des récits. Nous n'envisageons pas de recueillir des histoires de vie, ce qui impliquerait le recours, en parallèle au récit autobiographique, à un certain nombre de documents et témoignages complémentaires sur la vie des interviewées. Toutefois, qu'il s'agisse d'histoires de vie ou de récits de vie, il est possible de ne considérer qu'un segment ou quelques aspects de l'expérience individuelle. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à une tranche délimitée de la vie des jeunes, celle qui correspond à leur trajectoire scolaire et professionnelle. L'utilisation que nous faisons de la notion de récit de vie doit donc être entendue dans un sens restreint. Bertaux (1980) les qualifie de récits *thématiques* («topical») par opposition aux récits autobiographiques complets.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons sommairement l'une et l'autre approches afin d'en donner une image globale pour ensuite baliser notre propre démarche méthodologique.

2.2 La nouvelle école de Chicago

Essentiellement, la nouvelle école de Chicago vise la construction de théories *ancrées* («grounded therory»), selon la traduction de Laperrière (1982), ou *émergentes*, selon celle que nous lui préférons proposée par Baby (1986a), et empiriquement valides. Elle procède par une analyse comparative constante des données recueillies, d'où émerge une série de catégories conceptuelles et ce, jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune nouvelle donnée ne vienne les altérer. Pour recueillir ses données et éventuellement élaborer sa théorie, le chercheur compose un *échantillon théorique* («theoretical sampling»). Glaser et Strauss définissent l'échantillonnage théorique de la façon suivante:

> Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges (1977:105).

Il ne s'agit pas d'un échantillon statistiquement représentatif, mais d'un échantillon de situation initialement construit en fonction d'un sujet de recherche général. En outre, le processus de l'échantillonnage théorique est étroitement associé au principe de saturation. Au fur et à mesure de l'avancement de la démarche et de la saturation des catégories conceptuelles, le chercheur réoriente son échantillon pour diversifier les lieux et les informateurs, pour confronter ses catégories conceptuelles et leurs propriétés à de nouvelles données susceptibles de les modifier et pour mettre à l'épreuve la théorie qui émerge et prend forme petit à petit. En d'autres mots, dans la perspective de la nouvelle école de Chicago, la décision de savoir auprès de quel groupe initial le chercheur va d'abord recueillir ses données se prend en fonction des caractéristiques de la situation à l'étude plutôt qu'à partir d'un cadre théorique préconçu. De plus, en principe, la sélection des divers groupes comparatifs

n'est pas décidée au moment de la délimitation de la situation à l'étude mais bien au fur et à mesure de la collecte des données. Bref, l'échantillon théorique est déterminé en fonction des catégories conceptuelles qui émergent des données et qui orientent à leur tour la collecte subséquente de données complémentaires. En ce qui nous concerne, le choix de centrer l'étude du phénomène de l'insertion professionnelle en relation avec le mode de formation reçue nous autorise à définir, ne serait-ce que provisoirement, quelques groupes constitutifs de notre échantillon. C'est ce que nous faisons plus loin.

Cette méthodologie proscrit, à toutes fins utiles, le recours à des *a priori* théoriques dans l'étude des phénomènes. Dans cette optique, la recension des écrits, par exemple, intervient à un stade avancé de la recherche. La nouvelle école de Chicago prétend donc que le chercheur peut mettre de côté ses connaissances, ses préjugés, son idéologie, etc. lorsqu'il appréhende un phénomène. Nous d'adhérons pas à cette présomption. Nous ne voulons pas débattre ici de la question de savoir s'il est ou non soutenable de prétendre en être dépourvu, mais voir dans quelle mesure il nous serait possible d'utiliser cette méthodologie, à quelles conditions et quelle serait la configuration globale de la démarche dans un tel contexte. Arrêtons-nous d'abord sur le cheminement qu'elle propose.

2.2.1 Les étapes de la méthodologie de la nouvelle école de Chicago

Grossièrement, on peut distinguer trois étapes dans la méthode de la nouvelle école de Chicago. Tout d'abord, le chercheur tente de circonscrire son objet de recherche de la manière la plus précise possible en évitant toutefois la contamination par les présupposés théoriques. Le choix d'un premier terrain à explorer se fait en fonction de cette définition provisoire de la situation à l'étude. Une fois ses premières données recueillies, il procède ensuite à l'élaboration des catégories conceptuelles et de leurs propriétés. La dernière étape consiste à confronter les catégories conceptuelles ainsi obtenues à de nouvelles données recueillies dans d'autres contextes, c'est-à-dire en procédant par échantillonage théorique, jusqu'à la saturation des catégories. C'est cette démarche qui permet au chercheur d'élaborer sa théorie au fur et à mesure de l'avancement de sa recherche. Voici sommairement présentées les étapes de cette démarche.

2.2.1.1 La définition de la situation à l'étude

Dans un premier temps, il s'agit de délimiter le plus précisément possible la situation à l'étude. Pour ce faire, le chercheur définit l'objet de sa recherche dans ses dimensions spatiales, temporelles et sociales. Dans la mesure du possible, le chercheur doit s'astreindre à une formulation épurée de ses *a priori* théoriques. Nous pouvons, par exemple, définir la situation à l'étude dans le cadre de notre recherche de la façon suivante: nous comptons reconstituer le processus d'insertion professionnelle d'un groupe d'élèves ayant poursuivi un programme de l'enseignement professionnel secondaire en commerce et secrétariat[2], dans la région de Québec et ayant quitté le système scolaire depuis environ deux ans. Ces informations constituent ce que l'on appelle les concepts locaux ou les données topologiques, c'est-à-dire les données descriptives de base qui servent à établir les frontières du problème étudié. Ajoutons cependant que les concepts locaux, tels qu'ils se présentent à cette étape de la recherche, ne reflètent pas nécessairement l'échantillon final et qu'ils seront développés au fur et à mesure que seront recueillies les données. La collecte des témoignages est aussi le moment pour le chercheur d'amorcer le processus d'analyse et de construction théorique, comme nous le verrons ci-après.

2.2.1.2 La construction des catégories conceptuelles

L'élaboration des catégories conceptuelles se fait par l'analyse du matériel recueilli. Dès que le chercheur dispose de ses premières données, il tente de faire émerger des catégories conceptuelles qui lui serviront d'instrument dans la construction théorique et de tremplin dans la collecte subséquente d'autres données. Laperrière, citant Glaser et Strauss, définit les catégories conceptuelles en disant que ce sont

> des concepts analytiques, assez généralisés pour désigner *les caractéristiques d'entités concrètes, et non ces entités elles-mêmes*; en même temps, elles [les catégories conceptuelles]

2 Il s'agit des programmes qui prévalaient avant la refonte qui s'est amorcée à partir de 1986 et qui a donné lieu à la redéfinition des programmes.

> doivent conserver leur sensibilité à la réalité étudiée et nous en livrer une image significative (1985:36-37).

Par ailleurs, Laperrière distingue deux niveaux de catégories conceptuelles, les unes substantives, les autres formelles; les premières émergent de la *substance* des données alors que les secondes, qui se situent à un niveau d'abstraction plus élevé, expliquent en quelque sorte les premières. Glaser et Strauss quant à eux parlent plutôt de théories substantives et formelles. En fait, la nuance entre les deux versions fait référence à deux moments d'une même démarche. Enfin, aux catégories conceptuelles s'ajoutent les propriétés qui les précisent, les complètent ou les relient entre elles. Ces propriétés sont, au même titre que les catégories auxquelles elles sont directement rattachées, sujettes à la saturation selon le procédé de l'analyse comparative constante.

2.2.1.3 L'analyse comparative constante

C'est par une analyse comparative constante que se construit la théorie émergente. Il s'agit essentiellement de confronter entre elles les diverses observations effectuées sur la situation à l'étude à partir des points communs et des divergences qui ressortent de la comparaison des catégories conceptuelles et de leurs propriétés. Pour atteindre la saturation, on procède à l'intégration des catégories et des propriétés, c'est-à-dire à la confrontation des nouvelles données avec les catégories et propriétés existantes jusqu'à ce qu'aucune de ces nouvelles données ne viennent les contredire. C'est donc au fur et à mesure de la saturation des catégories et de leurs propriétés que se construit une théorie du phénomène à l'étude. En ce sens, la formulation d'une théorie implique l'organisation des relations existantes entre les diverses composantes (les catégories conceptuelles et leurs propriétés) de façon à présenter un ensemble cohérent, logique et restreint aux variables pertinentes de la situation à l'étude. Quelle pourrait être la configuration d'une théorie de l'insertion professionnelle dans le contexte de notre recherche?

On ne peut, si l'on se plie aux exigences de la nouvelle école de Chicago, répondre à cette question de façon théorique avant d'interroger les actrices concernées. Néanmoins, nous pouvons supposer qu'une telle démarche

pourrait par exemple nous amener à conclure à l'existence de divers types de processus d'insertion professionnelle selon le mode de formation, à tracer leur configuration respective et à caractériser chacun des sous-groupes qu'ils représentent. Cette illustration du type de résultat qu'il est possible d'obtenir nous amène à introduire un concept que nous emprunterons à la nouvelle école de Chicago. Il s'agit de la notion de *processus social de base* («basic social process») telle que dénommée par Bigus, Hadden et Glaser (1982).

2.2.2 Le processus social de base

Le processus social de base fait référence à un construit théorique générique, développé à l'intérieur de la théorie émergente de Glaser et Strauss, et lié systématiquement à cette méthodologie. Essentiellement, cela implique que le chercheur se concentre, lors de l'analyse des données, sur la recherche d'un certain nombre de traits significatifs, constants, récurrents et liés au phénomène étudié, qu'il résumera et synthétisera à l'aide d'un concept descriptif. Le processus doit émerger des données plutôt qu'être défini au départ. En outre, l'intérêt du processus social de base vient de son potentiel à générer la théorie et de sa constance dans le temps. Bigus, Hadden et Glaser définissent les deux caractéristiques du processus social de base de la façon suivante:

> By durability we mean the capacity of a conceptual formulation to remain viable through time. Theoretical development refers to (1) the ability of formulations to be generalized and formalised, (2) the extend to which formulations can be related to other formulations in similar contexts and (3) the ease with which conceptualization occurs (1982:251).

Émergeant des données recueillies, le processus social de base représente en fait une catégorie centrale. La plupart des autres catégories et propriétés lui sont reliées et c'est ce qui la rend susceptible de subir maintes modifications en cours de route; elle est dépendante de ce qui se passe dans les faits. De plus, c'est à travers les relations entre les catégories et leurs propriétés qu'elle exerce la fonction d'intégration de la théorie, lui donne sa densité, en plus de permettre la saturation à mesure que les relations

s'ajoutent. Ces fonctions mènent alors à ce que les auteurs appellent la *complétude théorique* («theoretical completeness»).

Les relations qui s'établissent entre les catégories conceptuelles sont énoncées en une série de propositions qui, une fois organisées et logiquement liées, forment une théorie. Mais toutes les théories ne prétendent pas avoir la même portée explicative. Les paragraphes suivants sont consacrés à cette distinction. Ils serviront également à préciser la portée de cette étude.

2.2.3 Les niveaux de théories

Goetz et Lecompte (1985) distinguent trois niveaux de théories en fonction de leur portée explicative et de leur potentiel de généralisation à des ensembles sociaux plus ou moins étendus..

Le premier niveau se réfère à des modèles théoriques qui s'apparentent aux théories générales des sciences naturelles. Ces modèles théoriques représentent un système de postulats, de propositions et de concepts qui donnent une explication cohérente à des phénomènes sociaux universels. On peut ranger dans cette catégorie aussi bien le paradigme fonctionnaliste de la stratification sociale que l'analyse matérialiste historique des luttes de classes, pour ne citer que ces deux exemples bien connus. Les deux approches expliquent les hiérarchies ou les divisions sociales en affirmant soit leur caractère foncièrement universel (fonctionnaliste), soit leur détermination historique (matérialiste historique).

Ce que Glaser et Strauss (1967) appellent les *théories formelles* et Merton (1965) les *théories à moyenne portée* font partie d'un niveau intermédiaire. Elles s'attachent à étudier certains domaines de l'expérience et du comportement humains, telle la mobilité sociale, à l'échelle d'une société donnée. La généralisation à d'autres ensembles sociaux suppose la prise en considération de certaines caractéristiques qui leur sont propres. Par exemple, la mobilité entre les classes sociales varie en fonction de leur étanchéité dans une société donnée.

Enfin, les *théories substantives*, telles que dénommées par Glaser et Strauss, sont développées à partir de l'étude d'un phéhomène empirique circonscrit dans ses dimensions spatiales, temporelles et sociales. On peut dire de ces théories qu'elles sont à portée limitée dans la mesure où elles s'appliquent dans un contexte particulier. Par exemple, Glaser et Strauss (1967) ont développé une théorie des soins infirmiers dans un contexte d'intervention auprès de patients mourants. Ils ont découvert que les infirmières cultivaient une conscience de la mort qui les amenait à attribuer une valeur sociale aux patients traités et que cette évaluation transpirait dans les soins prodigués. Les auteurs conceptualisent ce phénomène par «l'estimation de la perte sociale de patients mourants». Leur théorie s'applique à l'ensemble de circonstances où le personnel infirmier est appelé à intervenir auprès de malades agonisants. C'est dans ce sens qu'on peut parler d'une théorie contextualisée.

Pour Delruelle-Vosswinkel, les théories composent un ensemble plus large formant un continuum. Cet ensemble comprend les quatres moments de l'analyse sociologique: les techniques, les méthodes, les théories à moyenne portée et les théories générales. Le niveau des techniques renvoie aux modes d'investigation et aux procédés d'analyse des données. Le niveau des méthodes se réfère à la démarche poursuivie, aux choix des indicateurs et des variables, aux hypothèses qui guideront la recherche. «D'un point de vue épistémologique, écrit l'auteure, chaque niveau d'analyse et de réflexion *contient* les niveaux qui lui sont inférieurs, mais est également *subordonné* au niveau qui lui est immédiatement supérieur» (1980:71).

Glaser et Strauss utilisent un autre critère de distinction pour situer les niveaux d'analyse, un critère propre aux théories émergentes qu'ils ont développées. Il s'agit du degré d'abstraction conceptuel de la théorie. Sur cette base, la théorie formelle se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que la théorie substantive. La même distinction s'applique aux catégories conceptuelles dont il a été question plus haut. On pourrait dire que l'analyse substantive opère d'abord par *extraction* avant de procéder par *abstractions successives*. Plus le degré d'abstraction s'élève, plus on se rapproche de la théorie formelle qui peut ainsi émerger d'un ensemble de théories substantives.

Donc, parce qu'elle s'appliquera dans un contexte particulier, celui que nous avons ébauché dans ce texte et qui se précisera au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, la théorie de l'insertion professionnelle que nous développerons relèverait davantage du niveau substantif.

2.3 Les récits de vie

Par la méthode des récits de vie, Bertaux entend davantage qu'une simple technique de collecte de l'information; il la définit comme étant une «construction de proche en proche d'une nouvelle démarche sociologique; une nouvelle *approche* qui, entre autres caractéristiques, permettrait pour une fois de réconcilier l'observation et la réflexion (1980: 201).» Dans la perspective de l'approche biographique, Bertaux distingue deux types d'objet d'étude: l'étude du sociostructurel et l'étude du sociosymbolique, qui constituent deux dimensions d'une même réalité, le social. Le niveau sociostructurel correspond à l'étude des structures et des *processus objectifs*, telles les structures de production, alors que le niveau sociosymbolique fait référence aux recherches centrées sur les structures et les *processus subjectifs*, telles les attitudes et les représentations. Selon que le chercheur adopte l'un ou l'autre objet sociologique, il sera appelé à procéder différemment. L'auteur illustre de la façon suivante la distinction qu'il établit entre les deux:

> C'est dans les formes particulières de la vie matérielle, production et reproduction, travail et consommation, que tous ces chercheurs orientés vers le sociostructurel cherchent le soubassement des multiples régularités de comportement et récurrence de processus que révèlent les récits de vie.
>
> En opposition apparente à cette orientation se situe celle qui concentre l'attention sur des phénomènes symboliques, et tend à dégager les formes et structures particulières du «niveau» sociosymbolique. À travers les récits de vie et les autobiographies, à travers leurs *formes* aussi bien que leurs contenus (...), les chercheurs s'attachent ici à dégager des complexes de valeurs et de représentations qui existent d'abord au niveau collectif avant de s'emparer plus ou moins totalement des subjectivités (1980: 204).

Dans le cadre de notre étude, la dimension sociostructurelle, par exemple, pourrait être saisie à travers la reconstitution des faits objectifs qui caractérisent le processus d'insertion professionnelle, tels le délai de recherche du premier emploi, une période de chômage, le niveau de scolarité, etc. La dimension sociosymbolique pourrait être appréhendée, quant à elle, par la mise en relief des attitudes et des représentations des jeunes qui vivent cette situation, tels le défaitisme et la résignation, la confiance et la persévérance.

Par delà les différences instituées artificiellement, ces deux dimensions se complètent et se confondent dans le champ de la praxis où elles constituent en fait l'avers et l'envers d'une même réalité, le social. Pour reprendre les termes de Bertaux, « une sociologie qui ne se bornerait pas à analyser l'ordre institué, mais chercherait à saisir les contradictions qu'il engendre et les transformations structurelles qui en résultent devrait donc s'efforcer de réunifier la pensée du structurel et celle du symbolique, et de les dépasser pour parvenir à une pensée de la praxis» (1980: 205).

Il serait maintenant intéressant de voir, sur un mode pratique, quelle serait la démarche à suivre pour étudier un phénomène social en empruntant l'approche biographique. C'est précisément ce que nous tenterons de faire dans la section suivante.

2.3.1 Les étapes de la méthode des récits de vie

Grosso modo, on peut décomposer la méthode des récits de vie en trois étapes. Nous parlerons de la définition de la situation à l'étude, de la collecte des récits de vie et de leur mode de transcription, pour terminer avec l'analyse et l'interprétation des données.

2.3.1.1 La définition de la situation à l'étude

L'approche biographique démontre plus de souplesse que la nouvelle école de Chicago en ce sens qu'elle ne proscrit pas systématiquement le recours à des *a priori* théoriques et à la construction provisoire d'un modèle théorique en vue de l'analyse et de l'interprétation des données. C'est au moment de l'élaboration de la problématique que se fait ce travail. Cependant,

il ne s'agira pas ici d'une problématique spécifique et inflexible puisque, d'une part, la question de l'échantillonage y est étroitement associée et que, d'autre part, le chercheur accepte de modifier ses *a priori* théoriques en cours de route.

En ce qui a trait à l'échantillonnage, le modèle proposé par la méthode des récits de vie correspond en gros à celui suggéré par la nouvelle école de Chicago. C'est du moins ce que nous révèle Denzin qui rappelle par la même occasion la pertinence du principe de saturation théorique: «Once the case has been selected, theoretical sampling becomes the main method of selecting topics for analysis; theoretical saturation becomes centrally relevant (1970:24).»

Ainsi, le phénomène de saturation est, tout comme dans le cas de la nouvelle école de Chicago, étroitement lié à l'échantillonnage. Cependant, contrairement à cette dernière, l'approche autobiographique offre la possibilité de limiter l'étude à un seul récit de vie. Aux yeux de Bertaux (1980), il n'existe pas à proprement parler de coupure qui donnerait l'assurance d'être parvenu au niveau de saturation. À son avis, il faut largement dépasser le point de saturation pour être assuré de la validité des conclusions. D'autres auteurs disent quant à eux constater qu'«il est rare que l'on voit apparaître des informations nouvelles après le 20e ou le 30e entretien (...) En fait, le nombre de sujets nécessaires dépend non seulement de l'hétérogénéité des réactions dans la population, face au problème posé, mais aussi, et surtout de la méthode d'analyse employée, et de l'utilisation qu'on entend faire des résultats» (Poirier et coll., 1983:145). Baby (1986b) résume bien le sens qu'il faut retenir du concept d'échantillon théorique: une catégorie est *saturée* lorsqu'il n'est plus utile de poursuivre l'analyse de nouveaux matériaux sur un aspect particulier. On dira du nombre d'entrevues qui ont servi à saturer cette catégorie qu'elles forment «en quelque sorte l'*échantillon théorique* de la *population* que constitue l'ensemble des entrevues (1986b:79)».

2.3.1.2 La collecte des récits de vie et le mode de transcription des données

Certains auteurs proposent deux façons de recueillir les récits de vie: soit par les autobiographies directes, élaborées sans la présence d'un tiers, ou

encore par la méthode indirecte, où s'instaure une *relation biographique* entre le *narrataire* et le *narrateur* (Poirier et coll., 1983: 41). Dans ce dernier cas, le récit de vie se fait par enregistrement alors que dans le premier cas, la collecte du récit peut également se faire par écrit. Les avis semblent partagés quant à savoir lequel des procédés offre des résultats les plus fiables; Bertaux, par exemple, nous dit que c'est «l'autobiographie écrite qui constitue la forme optimale de récit de vie, car l'écriture conduit à la constitution d'une *conscience réflexive* chez le narrateur» (1980:208).

D'autres auteurs favorisent les procédés qui permettent de rendre compte du contexte qui entoure le texte, c'est-à-dire de tous les éléments qui accompagnent l'énoncé; «l'énoncé est plus et mieux qu'une séquence de phrases; il est tonalisé, gestualisé et dramatisé, et en ces diverses qualités, il est directement fonction d'une part du système socio-culturel dans lequel il s'exprime, d'autre part et surtout, (...) du micro-groupe d'auditeurs-participants auquel il s'adresse» (Poirier et coll., 1983:29-30). Conséquemment, ils encouragent l'*oraliture* et l'enregistrement intégral comme mode de transcription des données parce qu'ils permettent justement de rendre compte du contexte et de la relation biographique qui s'établit entre le narrataire et le narrateur. En fait, le contexte est présenté à l'aide des *marqueurs sémantiques* du discours, tels les cillements et la dilatation ou le rétrécissement de l'iris (Poirier et coll., 1983:31).

À l'inverse, aux yeux de Le Gall, «le ton et le geste qui viennent compléter, amplifier ou moduler ce qui est dit, disparaissent, quand bien même nous utiliserions certains signes paralinguistiques pour essayer de les restituer» (1985:59). Dans ce dernier cas, c'est sur la lisibilité du texte que l'auteur s'interroge. Conséquemment, il propose deux formes de transcription des récits de vie: celle qui consiste à reproduire fidèlement le récit de vie et l'autre qui consiste à le rendre *transmissible*, c'est-à-dire publiable (Le Gall, 1985:59). Comme on peut le constater, la question de la collecte des données est étroitement liée au mode de transcription des données.

Enfin, c'est la formule des entretiens semi-directifs qui constitue la forme privilégiée de collecte des données. En effet, le guide d'entrevue offre un maximum de liberté d'expression au narrateur et donne au narrataire un

minimum de contrôle sur l'orientation du récit de vie. C'est précisément l'instrument de collecte de données auquel nous avons eu recours. Nous avons rencontré les sujets en entrevue et les avons interrogés à partie d'un *guide d'entretien thématique libre* inspiré des approches autobiographique et ethnométhodologique. Le schéma d'entrevue a ainsi facilité la collecte de données pertinentes à notre objet de recherche, notamment en permettant d'orienter l'entretien vers le cheminement scolaire et professionnel des individus. Dans la perspective de l'éthnométhodologie, le répondant est considéré non pas comme sujet mais en tant qu'acteur privilégié d'une situation donnée.

2.3.1.3 L'analyse/interprétation des récits de vie

Le récit de vie constitue non pas un produit fini, mais bien un matériau à partir duquel le chercheur effectue le travail d'analyse. Tout comme dans le cas précédent, il existe diverses techniques d'analyse des récits de vie puisque, comme le souligne le Gall (1985:60), ce type d'analyse s'apparente à l'analyse de contenu traditionnelle. Cet auteur suggère d'interroger le matériau que constitue le récit de vie à partir d'une batterie de notions et de concepts déterminés au moment de la définition de la situation à l'étude. Toutefois, les a priori théoriques et les concepts définis au départ auront possiblement subi des modifications importantes au cours des autres étapes de la recherche, ce dont il faut tenir compte à ce moment-ci de la démarche.

Considérant la question de l'analyse des données, Poirier et collaborateurs distinguent deux orientations différentes, soit la psychobiographie et l'ethnobiographie:

> Du point de vue épistémologique, une différenciation (...) nous semble devoir être faite entre la centration sur la personne et la focalisation sur l'événement; même si l'une et l'autre sont étroitement mêlées, la démarche du récit diffère. C'est pour cela que nous avons utilisé la distinction entre psychobiographie et ethnobiographie (1983:50).

Par ailleurs, dans le cadre de l'orientation ethnobiographique, les auteurs mentionnent la méthode des récits de vie croisés. Il s'agit d'une méthode qui permet de rendre compte des multiples dimensions d'un phénomène, «par la mise en comparaison systématique et méthodologiquement *pertinente* des informations obtenues». Ce n'est ni le nombre ni la récurrence qui comptent, mais la *saillie*: «la saillie est cette propriété de l'énoncé qui lui confère un potentiel descriptif et explicateur» (Baby, 1986b:79). Vue sous cet angle, la méthode des récits de vie croisés s'apparente à l'analyse comparative constante de la nouvelle école de Chicago présentée plus haut.

On le voit donc, nonobstant leur divergence de vue sur le recours aux *a priori* théoriques au début de la recherche, les approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie présentent des caractéristiques communes. Notre choix méthodologique a consisté à retenir de chacune de ces deux perspectives les éléments les plus pertinents pour notre sujet comme nous allons le préciser.

2.4 Choix méthodologiques

Nous avons vu que, sous certains aspects, l'approche de la nouvelle école de Chicago et celle des récits de vie présentent des similitudes frappantes, notamment au regard du concept de saturation, du processus d'échantillonnage théorique et du principe de l'analyse comparative constante. Sous d'autres aspects, les deux approches se distinguent plus nettement; par exemple, relativement à la formulation d'*a priori* théoriques, la seconde s'avère moins restrictive que la première. En outre, la définition d'un cadre d'analyse provisoire semble acceptable dans la seconde approche. Quoi qu'il en soit, il apparaît que ces deux approches qualitatives sont complémentaires et peuvent avantageusement être utilisées de pair moyennant certains aménagements.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons précisément fait appel aux deux approches à la fois. Nous retenons de la méthodologie des récits de vie, la souplesse en regard d'une définition provisoire d'*a priori* théoriques à reformuler en cours de route, au fur et à mesure que les données recueillies viennent préciser, modifier ou inférer ces *a priori* ou ces hypothèses de travail.

C'est aussi dans la perspective de l'approche biographique que nous envisageons la collecte des récits de vie, récits que nous centrerons sur le champ scolaire et professionnel de l'histoire des individus, en tant que dimensions susceptibles de nous aider à reconstituer le processus d'accès au marché du travail.

De la nouvelle école de Chicago, nous retenons la méthode d'analyse des données où le chercheur construit sa théorie à partir des catégories conceptuelles qui émergent des données et des propriétés qui s'y adjoignent. Nous tenterons également, comme le suggère cette approche, de dégager le processus social de base qui constitue le noyau intégrateur de l'élaboration de la théorie de l'insertion professionnelle qui résultera de l'analyse comparative constante. Enfin, nous travaillerons à partir d'un échantillon théorique et du principe de saturation. Toutefois, la notion d'échantillon théorique est entendue dans un sens moins restrictif que celui suggéré par la nouvelle école de Chicago puisque, comme nous le verrons plus loin, nous avons déterminé au départ trois groupes constitutifs de l'échantillon.

Tout compte fait, la conjugaison des deux approches s'avère donc nécessaire pour notre propos. Quelques précisions méthodologiques restent encore à faire, au regard du moment et de la dimension temporelle du récit, du secteur de formation professionnelle qui fera l'objet de notre attention, des groupes de jeunes interviewées ainsi que du schéma d'entretien utilisé et du mode de transcription des données. Les paragraphes qui suivent y sont consacrés.

2.4.1 Le caractère *thématique* du récit

Nous voulons préciser dans cette section la période de vie à couvrir. L'intervalle de temps que couvrira le récit de vie s'étend de la troisième année de l'enseignement secondaire jusqu'à environ deux ans après la sortie du système éducatif ou d'un programme de stage en milieu de travail.

La limite inférieure correspond au moment où l'individu s'engage ou aurait la possibilité de s'engager dans une orientation professionnelle donnée et, à ce titre, représente un moment charnière dans la trajectoire scolaire. Nous

avons également l'intention de recueillir des informations sommaires sur les études antérieures de façon à faire ressortir les motifs qui ont été à l'origine de l'orientation scolaire et professionnelle (trajectoire, succès, échec, retard, etc.).

Nous avons rencontré les répondantes environ 24 mois après la fin d'une formation professionnelle. Nous pouvons justifier la limite supérieure de plusieurs façons. D'abord, nous avons déjà cité certaines statistiques qui nous révèlent que dans les douze mois suivant la fin de leur scolarité, environ la moitié des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel ont décroché un premier emploi. De plus, pour saisir l'effet différentiel du mode de formation reçue sur le cheminement professionnel, et étant donné l'incidence des premières expériences, en particulier le chômage, sur le devenir professionnel, un tel délai apparaissait acceptable. Enfin, considérant le fait que certains de ces élèves pouvaient prolonger leurs études ou effectuer un retour à l'école au niveau du secondaire intensif ou supplémentaire, il nous apparaissait important d'étirer le délai entre la première sortie du système éducatif et le moment des entrevues à au moins dix-huit mois. De cette manière, il nous était par exemple possible de comparer deux individus diplômés de la même année, mais dont l'un était directement passé au marché de l'emploi et l'autre avait poursuivi sa formation scolaire. La limite supérieure en est une également pour notre étude puisque tous les individus n'ont pas achevé leur insertion professionnelle.

2.4.2 Échantillon

Deux groupes de jeunes filles ont été considérés (voir le tableau 2). Le premier est composé de jeunes filles formées en commerce et secrétariat, qui ont quitté l'école en 1987. Ces données sont tirées du projet ISPJ[3] qui entamait une étude longitudinale, à l'automne 1987, soit environ trois mois après la fin des études. Le cheminement professionnel de ces jeunes a été suivi à l'aide d'une entrevue annuelle pendant deux années et de trois récits de vie écrits que devaient faire parvenir les participantes entre les entretiens annuels. Le court récit biographique trimestriel devait nous informer des événements significa-

3 Cette recherche a été subventionnée par le CRSHC et le FCAR.

tifs qui se sont produit au cours de la période visée. Le second entretien devait porter sur l'année écoulée et impliquait un retour sur les récits écrits. Ces données nous ont permis d'approfondir la période couvrant les études et les premiers mois suivant la sortie du système scolaire. Parce que ces événements étaient plus frais dans la mémoire des informatrices, nous avons également pu décortiquer la structure du processus et la dimension objective de l'insertion professionnelle par la mise en évidence des premières étapes qui ponctuent le cheminement parcouru par ces jeunes. Notons que ce sont les modes de formation scolaire (E.S.C) et combinés (A.E.T.) qui sont visés dans cette démarche. La période couverte dans la présente étude sera donc celle s'échelonnant de 1987 à 1989.

Le deuxième groupe est constitué de jeunes qui devaient achever leur formation en 1985, dans le même domaine, ainsi que de jeunes qui ont suivi un programme de stage en milieu de travail terminé la même année. Dans ce cas, les participantes ont été rencontrées une seule fois, en 1987, soit un peu plus de deux années après la sortie du système éducatif (E.S.C. & A.E.T.) ou du programme de stage en milieu de travail (S.M.T.). Elles devaient donc reconstituer leur cheminement scolaire et professionnel. Les trois modes de formation sont ici visés. Le tableau 1 schématise la réalisation des entrevues en fonction des groupes rencontrés et des instruments de collecte de données.

Le premier contact avec les répondantes s'est fait par une lettre incitative à participer à la recherche en nous accordant une ou plusieurs entrevues et, le cas échéant, en produisant trois récits annuels. Pour établir la

liste d'envoi, nous avons eu recours, dans le respect de la *Loi d'accès à l'information*, aux listes des finissantes de 1985 et 1987 en commerce et secrétariat, du ministère de l'Éducation, pour les modes scolaires et combinés. En ce qui concerne le mode sur le tas, nous avons fait appel à une commission de formation professionnelle pour nous référer des jeunes ayant suivi un stage en milieu de travail dans le domaine du commerce et secrétariat.

TABLEAU 2

Déroulement et modalités de la collecte des données selon le groupe, la méthode de collecte et le mode de formation

Groupe	Méthode de collecte	Mode scolaire (E.S.C.)	Mode combiné (A.E.T.)	Mode sur le tas (S.M.T.)
I Projet ISPJ	Entrevues Récits	Automne '87 et automne '88 Février, mai et août '88 Mai, juillet et septembre 89	Automne '87 et automne '88 Février, mai et août '88 Mai, juillet et septembre '89	n/a
II Notre étude	Entrevues	Automne '87	Automne '87	Automne '87

Vingt-neuf jeunes ont répondu à l'appel. De ce nombre, dix-neuf ont fait un stage court (E.S.C.), six ont réalisé un stage en alternance (A.E.T.) et quatre ont participé au programme de stage en milieu de travail du M.M.R.S.F.P. (S.M.T.).

Nous avons déjà discuté de l'échantillonnage théorique. En vertu des principes mis de l'avant par la nouvelle école de Chicago, le chercheur ne devrait pas décider à l'avance des personnes qui seront interrogées. L'approche des récits de vie offre à cet égard plus de souplesse. Dans le cadre de la présente étude, de toute évidence, une démarche à l'improviste ne peut s'appliquer. Premièrement, le choix des objectifs de recherche dictait au départ au moins trois modes de formation connus. Deuxièmement, il fallait identifier les finissantes des programmes scolaires ou du M.M.S.R.F.P. et tenter de les

convaincre de participer à la recherche. Il ne pouvait être question de solliciter la participation de ces jeunes sur demande, ne serait-ce que pour des raisons de logistiques et de délais. D'autre part, et pour les mêmes raisons, nous nous sommes retrouvé devant un échantillon fermé, c'est-à-dire qu'une fois les listes épuisées, nous n'étions pas en mesure de recruter d'autres participantes. Cette contrainte ne se présente pas, toutefois, comme une entrave à la saturation des catégories conceptuelles. Elle limite cependant la portée des comparaisons possibles entre les modes de formation.

Il faut ainsi reconnaître une limite à cette étude qui vient précisément du caractère fermé de l'échantillon. Puisque nous ne pouvions pas recruter un plus grand nombre de répondantes, il fallait composer avec le corpus d'entrevues disponibles. Nos conclusions quant à l'effet différentiel du mode de formation sur la transition au travail auront un caractère exploratoire et devront être nuancées parce que les stages en alternance sont peu nombreux et que les stages en milieu de travail du M.M.S.R.F.P. se sont déroulés essentiellement dans le secteur public. Les entreprises privées étaient pratiquement absentes. Mais si ces observations imposent une limite à l'étude, les faits qu'elles révèlent sont réels: d'une part, la formule de l'alternance est encore très peu développée au Québec et, d'autre part, la fonction publique s'avère une consommatrice non négligeable du programme de stage en milieu de travail[4].

Parmi les facteurs qui influencent l'insertion professionnelle, on reconnaîtra aisément que le domaine d'emploi est appréciable. Il représente également pour nous une donnée topologique, c'est-à-dire une constituante de la définition de l'objet de recherche.

---

4 Au cours du mois de février 1991, le M.M.S.R.F.P. (1992) recensait 482 prestataires de la sécurité du revenu inscrits au programme Stage en milieu de travail, et 164 organismes gouvernementaux participants. Cette catégorie d'employeur représente au niveau provincial 10% des participants au programme. On peut évidemment supposer que la région de Québec compte un plus grand nombre d'organismes gouvernementaux participants.

2.4.3 Le secteur de formation professionnelle et le domaine d'emploi

Dans le cadre de la présent étude, nous nous limiterons à un seul secteur de formation professionnelle: le commerce et secrétariat. Notre décision d'arrêter le choix sur ce secteur se justifie de plusieurs façons. Premièrement, disposant d'un permis d'enseignement en commerce et secrétariat au secondaire et en techniques administratives au collégial, nous privilégions le domaine d'enseignement pour lequel nous avons quelques compétences. En second lieu, une expérience de recherche dans le cadre d'une étude portant sur les stages de formation en milieu de travail, qui s'intéressait notamment à ce secteur de formation, nous procurait d'ores et déjà une connaissance du terrain qui nous a été des plus précieuses lors de notre propre enquête. Troisièment, comme le souligne Cournoyer, en plus de regrouper près du tiers de la population de l'enseignement secondaire professionnel qui «en 1980 représentait 67% de l'emploi pour l'ensemble du Québec et 75% pour le sous-ensemble de la région de Québec (1985:35)», en 1986, au Québec, 41,7% des filles optaient pour le commerce et secrétariat (Paquette, 1989:87). Enfin, le commerce et secrétariat fait référence à un des champs d'activités socio-économiques les plus touchés par l'introduction des nouvelles technologies. Ainsi, il nous a été possible de saisir sur le vif l'impact des nouvelles technologies informatiques sur l'insertion professionnelle, comme nous le verrons plus loin.

2.4.4 Le *guide d'entretien thématique libre* et la transcription des verbatim

Comme nous l'avons déjà mentionné, la présente étude fait partie d'une recherche plus vaste portant sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Étant donné la complémentarité des deux approches, nous avons utilisé certaines données recueillies dans le cadre du projet ISPJ. En outre, le schéma d'entrevue auquel nous avons eu recours présente des similitudes avec celui développé dans le contexte de l'enquête précitée[5]. Le *guide d'entretien thématique libre* s'inspire des préceptes développés par Spradley (1979).

---

5 Voir Baby, **Entrevues sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes**, 1986, Québec, Université Laval.

La recherche ethnographique vise généralement la reconstitution de la signification que donne l'acteur à un phénomène donné. L'acteur représente donc une source d'information privilégiée relativement à un objet d'étude. C'est pourquoi on parlera des *informateurs ou informatrices* plutôt que des *sujets*. C'est dans cette perspective que nous voulons développer une théorie émergente de l'insertion professionnelle. Différents moyens existent pour y parvenir, tels l'observation participante, les écrits, les entrevues, etc. Nous privilégions ce dernier mode de collecte des données.

Dans les paragraphes qui suivent nous expliciterons le guide d'entretien présenté à l'*annexe A*. Le lecteur observera qu'il contient non pas des questions mais les thèmes que l'entretien devrait couvrir. En fait, l'interviewer doit restreindre le nombre de questions posées et réserver ses interventions pour aider la répondante à reconstituer son cheminement d'insertion professionnelle, à préciser ou à élaborer certains aspects, etc., en s'assurant de toujours respecter la spontanéité, la démarche, le raisonnement de l'interviewée. Cette façon de faire avait pour but d'éviter de suggérer les réponses que l'on pourrait souhaiter entendre.

Spradley identifie douze composantes dans la structure de l'entrevue ethnographique:

1. Présentations
2. Explications de l'objet de l'entretien
   - objectifs de la recherche
   - le type de questions qui seront posées
   - les raisons de l'enregistrement de l'entretien
   - l'encouragement face à l'interviewé à utiliser son langage habituel et familier
   - le déroulement de l'entretien
3. Questionnement ethnographique
   - les questions descriptives
   - les questions structurantes
   - les questions contrastantes
4. Relation interviewer/interviewé asymétrique en faveur du second
5. Manifestation de l'intérêt suscité par le témoignage

6. Manifestation de l'ignorance de l'interviewer face aux informations obtenues
7. Répétition des explications
8. Répétition des informations dans les termes du répondant
9. Utilisation du langage de l'informateur
10. Création de situations hypothétiques pour découvrir le langage du répondant
11. Questionnement sur un mode amical
12. Remerciements

Le questionnement ethnographique concerne la formulation des questions proprement dites. Les *questions descriptives*, comme l'indique l'appellation, invitent l'informateur à décrire, à raconter les choses en lui laissant le plus de latitude possible. Par exemple: «J'aimerais que tu me racontes comment ça c'est passé pour toi depuis que tu as terminé tes études jusqu'à aujourd'hui». Sur la base d'une réponse plus ou moins élaborée, l'interviewer cherche ensuite à combler les lacunes du discours de l'informateur en le guidant par des sous-questions formulées à partir des thèmes à couvrir.

Les *questions struturantes* visent à découvrir comment l'informateur organise son témoignage et le contenu existentiel que celui-ci recèle. En d'autres termes, comment le répondant structure sa pensée et son expérience pour les traduire dans un discours. Par exemple: «Comment est-ce que tu as fait pour obtenir ton premier emploi?» Ce type de question permet de faire émerger les catégories mentales à travers lesquelles se fait l'interprétation que donne l'acteur aux faits et événements qui jalonnent son ininéraire.

Enfin, les *questions contrastantes* permettent à l'interviewer de décanter la signification que prête l'informateur aux divers concepts ou idées qu'il émet. Elles permettent de percer le code langagier qu'utilise le répondant pour distinguer les choses et les événements. Par exemple: «Qu'est-ce que l'on appelle "coquilles" dans un texte?».

Spradley distingue encore cinq types de *questions descriptives* elles-mêmes subdivisées en sous-questions. Nous nous limiterons ici aux cinq grandes catégories. La première se rapporte aux questions de type «grand

tour» qui concernent aussi bien le temps, l'espace, les gens que les activités ou les objets. Par exemple, on peut demander à une secrétaire de raconter une journée type de travail ou de décrire les lieux de travail. La deuxième catégorie renferme les questions dites «mini-tour» qui se réfèrent à une plus petite unité de l'expérience. Par exemple: «Décris-moi comment une réceptionniste accueille les clients?» La troisième catégorie consiste à demander un exemple pour illustrer une idée ou un événement: «Pourrais-tu me donner un exemple du comportement d'un client déplaisant?» Les questions sur l'expérience personnelle forment la quatrième catégorie. Elles incitent l'informateur à raconter une anecdote, une expérience personnnelle: «J'aimerais que tu me racontes quelques anecdotes sur ton travail de commis de bureau». Enfin, la dernière catégorie concerne les questions de langage. Elles permettent à l'interviewer de s'enquérir du vocabulaire particulier en usage dans une culture, un métier, etc.: «Comment parlez-vous de vos patrons entre vous?»

En bref, les questions descriptives amènent l'informateur à raconter son histoire, à dévoiler les frontières de son univers, à nous y faire pénétrer pour ensuite nous guider dans les sentiers de son expérience, de sa connaissance des choses et des événements.

Les entrevues se sont déroulées à domicile, sur les lieux de travail ou, dans quelques cas, par téléphone. Elles ont été enregistrées au magnétophone et ont été transcrites intégralement, à l'exception des digressions trop longues qui n'apportaient aucun éclairage sur le sujet à l'étude. Les retranscriptions ont été effectuées une fois l'ensemble des entretiens pour une période donnée complété. Un premier groupe d'entrevues a donc été transcrit à la fin de l'automne '87 et un second à la fin de l'automne '88.

Entretemps, il s'agissait d'effectuer une analyse sommaire des entrevues réalisées pour s'en imprégner et en extraire l'essence. Chaque entretien était donc suivi et précédé d'une séance d'écoute à partir de la cassette afin de se laisser *impressionner* par les données. Cette analyse *à main levée* permettait d'ajuster au besoin le questionnement dans les entretiens subséquents.

Dans la retranscription des entrevues, nous n'avons pas tenu compte des tics de langage, soit les «euh», les «t'sé», les «bin», les «pis» etc. Pour les

fins de citations, nous avons épuré les témoignages des répétitions qui n'ajoutaient pas à la compréhension du propos. Enfin, pour en faciliter la lecture, nous avons évité l'usage excessif des contractions qui caractérisent le langage parlé. À notre avis, la transcription écrite des témoignages oraux requiert un minimum d'arrangement pour rendre le propos compréhensible et lisible.

2.5 Hypothèses de travail et itinéraire d'analyse

Nous n'avons jamais fait nôtre la croyance selon laquelle le chercheur peut et doit faire abstraction de ce qu'il sait pour aborder avec un oeil soi-disant exempt de toute contamination théorique ou idéologique le sujet ou la question qu'il entend étudier. Il faut faire preuve de naïveté ou ne rien connaître aux processus mentaux de la connaissance pour croire que l'on puisse se départir, même momentanément, de nos connaissances au moment où elles nous sont les plus utiles. En outre, pour apporter une contribution à l'avancement des connaissances, ne faut-il pas d'abord faire le point sur celles qui ont été accumulées et tenter, dans la mesure du possible, d'en tirer profit, quand ce ne serait que pour les contredire?

Nous avons participé à des travaux de recherche sur les stages de formation en milieu de travail et sur l'insertion professionnelle et contribué, dans le cadre de la profession que nous exerçons, à la rédaction de textes qui abordent d'une manière ou d'une autre ce phénomène. Nous avons étudié de nombreux écrits sur la question et réalisé des entretiens avec des écoliers stagiaires et des jeunes sortants du système éducatif dans divers secteurs de formation. Comment pourrions-nous nous soustraire à ce que nous savons sur les différentes phases de transition de l'école au monde du travail et de l'incidence possible des dispositifs gouvernementaux mis en place pour l'assurer? Que devrions-nous faire des nombreuses lectures que nous avons effectuées et des idées que nous nous sommes forgées sur le sujet? Comment effacer de notre mémoire les images et même les fragments de discours qui nous restent de nos rencontres avec les jeunes que nous avons interviewés? Oublier tout cela ou en faire un usage raisonné et approprié? Nous penchons vers le dernier terme de l'alternative qui nous paraît plus réaliste et plus prometteur, nonobstant le débat qui continue d'opposer orthodoxes et

hétérodoxes (ou moins orthodoxes) parmi les tenants de la méthodologie de la nouvelle école de Chicago.

Des hypothèses que nous formulerons, nous ferons les lignes directrices qui nous guideront dans notre exploration et non des convictions qu'il faudrait confronter à des données objectives. Nos hypothèses auront un statut de *présupposés théoriques instrumentaux* (Baby, 1986a:29) qui, en quelque sorte, assistent le chercheur dans sa quête de sens des données empiriques. Elles sont abandonnées en cours de route si elles n'aident pas à construire la théorie et n'ont rien à voir avec les hypothèses d'un design de recherche hypothético-déductif.

Ceci étant dit, l'analyse sera menée en trois étapes qui correspondent aux cinq prochains chapitres de cette recherche:

1) Une analyse documentaire sur les modes de formation. Il s'agit d'une revue historique de l'évolution de l'enseignement professionnel au Québec et d'une étude de quelques systèmes étrangers d'alternance école-travail (chapitre III).
2) Une analyse documentaire pour éclairer le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes en commerce et secrétariat. Cette étude porte sur le secteur de formation et d'emploi, ses caractéristiques, ses effectifs ainsi que sur l'impact des nouvelles technologies informatiques sur l'emploi et les qualifications (chapitre IV).
3) Une analyse de récits de vie oraux et écrits. Il s'agit de l'étape ultime qui permettra de reconstituer le processus d'insertion professionnelle des jeunes interviewées (chapitre V), d'en tracer une typologie et de cerner la relation entre le mode de formation et la transition au travail (chapitre VI) ainsi que de dégager une théorie de l'insertion professionnelle (chapitre VII).

Ces hypothèses ou ces *a priori* théoriques seront reformulés tout au long de l'analyse. C'est à l'aide des reformulations successives dont ils feront l'objet que devra émerger une théorie de l'insertion professionnelle des jeunes employées de bureau, but ultime de la présente démarche de recherche.

On peut dégager de la démarche d'analyse que nous avons suivie, trois types d'hypothèses qu'on peut caractériser en fonction de la source de l'information qui les fonde, du chapitre où elles seront formulées et du lien avec les catégories conceptuelles de la nouvelle école de Chicago qu'on peut en dégager. Le schéma 1 illustre la configuration d'ensemble du processus de la mise en forme de trois types d'hypothèses que nous appellerons méthodologiques, analytiques ou synthétiques.

Les hypothèses méthodologiques découlent des choix méthodologiques retenus. Ces choix sous-tendent au moins deux hypothèses:

1) il est tout à fait pertinent de formuler un cadre d'analyse préalable du phénomène de l'insertion professionnelle des jeunes. Élaboré à partir de données historiques et d'enquêtes nationales et internationales, ce cadre est cependant posé à titre d'hypothèse générale et exploratoire, donc provisoire, dont le but fondamental consiste à guider notre démarche globale et de coordonner nos observations et nos analyses;
2) les approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie sont complémentaires et peuvent être utilisées de pair pour former ledit cadre d'analyse.

Les *hypothèses analytiques* sont des hypothèses qui découlent de la revue des écrits et de l'*analyse substantive* des données recueillies. Elles correspondent donc aux catégories substantives. Elles seront formulées tout au long de l'analyse documentaire et des récits de vie, c'est-à-dire dans le cadre des chapitres trois à six. Les *hypothèses synthétiques*, qui émergent de l'*analyse formelle des données*, expriment la formulation achevée des hypothèses émises tout au long de la thèse et qui composeront la théorie émergente. Elles sont donc l'équivalent des catégories formelles, synthétisées par le processus social de base. Les hypothèses synthétiques seront donc formulées dans le dernier chapitre d'analyse.

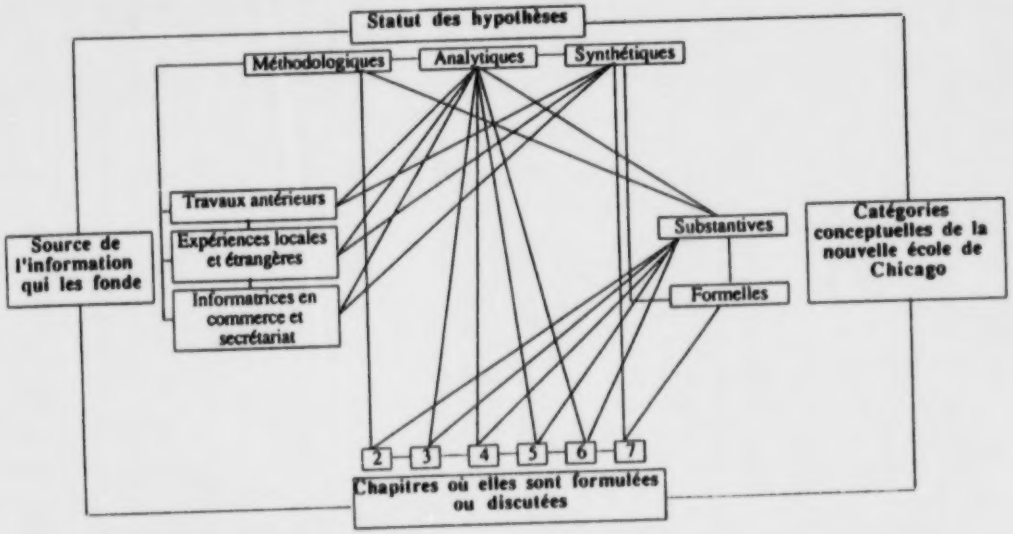
L'analyse des entrevues se fera donc en deux temps correspondant à deux niveaux d'analyse. Le premier niveau d'analyse, le *niveau substantif*, a pour but de dégager une idée d'ensemble de la situation des jeunes interrogées et à déblayer quelques pistes d'interprétation de leur situation à partir d'hypothèses analytiques.

Ce faisant, nous développerons une typologie de l'insertion professionnelle par le rassemblement des situations qui présentent des points communs et tenterons de cerner l'effet différentiel du mode de formation sur la transition professionnelle. Ces similitudes seront dégagées à partir d'indicateurs de l'insertion professionnelle identifiés lors de la revue des écrits ou au moment de l'analyse des entrevues, à savoir, le délai de recherche du premier emploi, l'expérience, la durée et la fréquence du chômage, etc. Nous les préciserons plus loin. Ce prolongement de l'analyse de premier niveau implique l'émergence des premières catégories formelles d'analyse.

Dans une analyse de deuxième niveau, le *niveau formel*, il s'agira de faire émerger ce que la nouvelle école de Chicago appelle un processus social de base, c'est-à-dire un fil conducteur, une idée directrice: «... sa pertinence réside dans sa capacité de rendre compte globalement d'un ensemble ou d'un sous-ensemble de phénomènes analogues eu égard à un thème donné» (Baby:1986b:78). Le processus social de base est développé à l'aide des hypothèses synthétiques qui, au même titre que les catégories formelles, se situent à un niveau d'abstraction plus élevé. C'est en quelque sorte un thème qui transcende les différences observées relativement au phénomène à l'étude. Il est possible que plus d'un processus social émerge des données. Il revient au chercheur d'arrêter son choix sur l'un d'eux, bien sûr selon sa pertinence par rapport à l'objet étudié mais également selon l'intérêt qu'il suscite.

Cette démarche diffère donc sensiblement des procédés plus traditionnels de recherche, tant par l'itinéraire d'analyse adopté que par le *design* de recherche retenu. Elle correspond néanmoins à la logique des questionnements qui ont marqué ce processus de recherche et des choix qui en sont le résultat. Nous avons donc voulu, après un premier examen des écrits, nous familiariser davantage, d'une part, avec le contexte des modes de formation, dans ses dimensions socio-historiques et internationales et, d'autre part, avec le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat. Ce n'est qu'à la suite ou au cours de ces analyses que nous avons réalisé l'enquête sur le terrain.

Schéma 1
Statut des hypothèses, source de l'information qui les fonde, leur lien avec les catégories de la nouvelle l'école de Chicago et les chapitres où elles sont formulées ou discutées



CHAPITRE III

Divers modes de formation comme préambules à l'insertion : contexte socio-historique et international

Au cours des années 1960, l'enseignement professionnel et technique connaît, comme tout le système scolaire québécois d'ailleurs, une réforme qui modifie tant sa place dans l'organisation scolaire, le statut et la structure des institutions qui l'offrent, les principes qui le sous-tendent, les buts qu'il vise et le volume des effectifs qui le fréquentent, que ses rapports avec le secteur de la formation générale et avec le monde du travail et ses représentants, le patronat et les organisations syndicales ou professionnelles. Concrètement, cette réforme s'est traduite par l'intégration, du moins spatiale, des institutions de formation générale et professionnelle ou technique, au sein de l'école secondaire polyvalente et du collège. Envisagée comme une solution aux problèmes de la multiplication et de l'éparpillement des établissements chargés de la préparation de la main-d'oeuvre, de même qu'une solution à leur manque de coordination et à la désuétude de leurs programmes, cette intégration ne tarda pas à devenir elle-même un problème qu'on tente, depuis le milieu des années '70, de résoudre en reprenant certaines voies et perspectives écartées par les réformistes, un peu pressés, des années '60. Ce qu'on veut, à première vue, c'est redonner aux établissements de formation professionnelle une plus grande autonomie en les séparant, physiquement, de ceux de l'enseignement général, c'est associer de façon plus directe les entreprises et les milieux d'affaires non seulement à la définition des politiques qui doivent diriger ce secteur, mais aussi au processus d'apprentissage et de formation, c'est, en somme, établir une plus grande proximité entre les objectifs des institutions de formation et les besoins du marché de l'emploi et alléger le fardeau fiscal de l'État dans ce domaine.

Cette orientation que prennent les politiques de la formation de la main-d'oeuvre, depuis près de dix ans au Québec, n'est pas sans lien avec le contexte de crise économique que traversent la plupart des pays industrialisés. Elle n'est pas non plus sans rappeler les expériences européennes, notamment celles d'Allemagne et de France - deux pays plus souvent cités en exemple chez nous que les État-Unis et les provinces canadiennes - en matière de

planification de la formation de la main-d'oeuvre et, surtout, de stratégies d'insertion sur le marché du travail.

Les trois modes de formation dont nous voulons, dans le cadre de cette thèse, cerner l'impact sur la transition des jeunes de l'école au marché de l'emploi, en prenant pour exemple le cas précis des jeunes filles formées en commerce et secrétariat, n'ont pas émergé et ne se sont pas imposés en dehors du contexte socio-politique des années 1960-1990 et sans l'interaction des expériences menées dans les pays de référence. Aussi nous semble-t-il utile de rappeler, même sommairement, certains des éléments significatifs de ce contexte et certaines des expériences tentées en Allemagne et en France dans le but de mieux situer, dans le temps et dans l'espace, les trois modes formation et de mieux cerner leur pouvoir d'insertion, si l'on peut s'exprimer ainsi. Nous en tirerons également des hypothèses analytiques.

3.1 Survol historique des modes de formation

Dans cette section, nous voulons mettre en lumière le double mouvement, d'abord de centralisation par l'État de l'enseignement professionnel, dans la période qui précède la réforme des années '60, puis de glissement de la formation de l'école vers l'entreprise, qui caractérise le développement de l'enseignement professionnel ces dernières années.

3.1.1 Les modes de formation de 1907 à la réforme scolaire des années '60

Trois modes de formation professionnelle ont coexisté jusqu'à la réforme scolaire des années '60. En premier lieu, les *cours du soir* qui étaient offerts par des écoles subventionnées par l'État. Ces cours s'adressaient principalement aux travailleurs en emploi et aux jeunes apprentis.

En second lieu, un *enseignement professionnel régulier* a pris forme avec la mise en place progressive d'un réseau d'écoles de métiers et d'écoles techniques. Ces établissements, d'abord gérés par des corporations autonomes, échappaient au contrôle de l'État. Les conseils de direction, formés de représentants du monde des affaires ou de l'industrie, en assumaient le

commandement. Depuis 1907, date de la première loi qui lui donnera progressivement le contrôle de ce secteur, l'État a pris en charge ces écoles élargissant ainsi son intervention dans le champ de l'enseignement spécialisé (Gérin-Lajoie, 1989: 73-74).

La *Loi des écoles techniques ou professionnelles*, adoptée en 1926, annonçait le début d'une réforme de l'enseignement spécialisé par l'uniformisation de l'administration et le développement des écoles techniques et professionnelles. La *Loi de 1928* sanctionnait un nouveau type d'école, les écoles d'arts et de métiers, qui concrétisaient la demande de créer des programmes d'un niveau inférieur à ceux des écoles techniques. Deux autres lois ont été votées en 1940 et 1941, la *Loi concernant les écoles professionnelles*, qui édictait les règles régissant l'établissement des écoles professionnelles privées et la *Loi de l'enseignement spécialisé*, assurant une prise de contrôle directe par l'État des écoles professionnelles publiques.

En troisième lieu, *l'apprentissage sur le tas* représentait, du moins jusqu'à 1945 (Charland, 1982: 205) le mode de formation le plus répandu et le plus accessible aux jeunes travailleurs. Le mode d'apprentissage traditionnel prévalant au début de l'industrialisation, qui se ramenait le plus souvent à un cumul d'heures de travail faiblement rémunérées, camouflait une exploitation de la jeunesse sous un couvert de préparation à l'exercice d'un métier. La parcellisation et la division de plus en plus grande des tâches, les innovations technologiques, l'émergence de nouveaux postes de travail et l'accélération des cadences, conjuguée à la nouvelle poussée que connaît la concurrence entre les pays industrialisés au lendemain de la seconde Guerre mondiale, rendaient le contrat d'apprentissage désuet et lourd pour les deux parties. En effet, ce contrat devait s'étendre sur quatre mille heures, pour accéder à certains métiers, selon la loi canadienne. Il était donc voué à disparaître à plus ou moins long terme (Charland, 1982:82). La non-reconnaissance des diplômes décernés aux apprentis par certains employeurs et comités paritaires a également joué en faveur de la centralisation de l'enseignement professionnel et de sa concentration entre les mains de l'État et du ministère de l'Éducation en particulier.

Avant d'être partiellement dissout par la réforme scolaire des années '60, le système d'apprentissage sur le tas a été instauré par le biais des lois du travail qui définissaient les normes d'apprentissage et les organismes chargés de sa gestion. C'est essentiellement de la *Loi d'extension des conventions collectives*, adoptée en 1934, qui créait des comité paritaires formés de patron et d'employés, et de la *Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en valeur du capital humain*, promulguée en 1945, que sont nées les premières institutions chargée de la définition, de la gestion et de la coordination du régime d'apprentissage. La loi de 1945 prévoyait, en effet, la création de deux nouvelles institutions. D'abord, les centres d'apprentissage, qui représentent le territoire où était donnée la formation conduisant à l'exercice «d'un métier, d'une profession, d'un emploi ou d'une occupation pour une ou plusieurs industries» (Charland, 1982:306) d'une municipalité ou d'une région. Le centre d'apprentissage pouvait également représenter le lieu physique ou s'effectue la formation. Il relevait soit du ministère du Travail, soit d'une commission d'apprentissage. Le Service d'aide à l'apprentissage, qui relevait du ministère du Travail et les commissions d'apprentissage, des sociétés privées, ont été constitués pour établir les programmes et leurs normes ainsi que pour fournir une assistance technique et pédagogique aux centres d'apprentissage.

C'est en 1955 que l'on peut retracer le discours peut-être le mieux articulé, celui qui fournira à l'État libéral du début des années '60 les arguments qui vont lui permettre d'initier une enquête qui recommandera la réforme radicale que l'on sait de l'enseignement technique et professionnel au Québec. Ce discours est celui que l'on retrouve dans l'étude préparée à l'intention de la commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956) par Arthur Tremblay, alors professeur de pédagogie à l'Université Laval.

Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956)

D'un côté, Arthur Tremblay voulait conférer aux écoles professionnelles une vocation propre à inculquer aux jeunes les valeurs communes à la culture du milieu dans lequel ils évoluent et à former ces jeunes à l'exercice d'un métier spécifique. Dans cet ordre d'idée, sans évacuer la formation

générale de l'enseignement professionnel, on devait l'envisager dans le contexte des activités productives. De même, la formation professionnelle devait-elle englober les compétences requises à l'exercice d'un métier particulier et s'adapter aux exigences du marché du travail. D'un autre côté, la mécanisation et la simplification des tâches dans certaines industries ne permettaient plus de généraliser un enseignement professionnel élaboré à tous les domaines d'emploi. Un bref entraînement sur les lieux de travail devait alors suffire. Selon le signataire de l'Annexe 4,

> le travail d'usine comporte un tel degré de précision et de spécificité, à la fois au niveau du geste élémentaire et au niveau de la coordination d'une série d'opérations, que l'initiation technique à un travail de ce genre ne peut vraiment se faire de façon efficace que dans les cadres mêmes de l'entreprise de production (Québec, 1955:269).

Conséquemment, l'auteur suggère de repenser l'enseignement pour ce type d'emploi en termes de « formation professionnelle générale», c'est-à-dire une formation générale assujettie à la vie ouvrière. Comme nous le verrons plus loin, on peut dire que ces deux propositions ont traversé les âges. Elles refont surface épisodiquement, à chaque fois que le problème de la formation professionnelle est soulevé.

3.1.2 La réforme scolaire des années 1960

Pour baliser la réforme scolaire promise, le programme du Parti Libéral, élu en 1960 à la tête de l'État québécois, propose la mise sur pied d'une commission d'enquête sur l'enseignement, proposition déjà avancée par Arthur Tremblay. La commission débute ses travaux dès 1961, soutenue par un ensemble de comités formés pour étudier certaines questions particulières prévues à l'ordre du jour. Dans ce nombre figure le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

3.1.2.1 Le Comité sur l'enseignement technique et professionnel (1961-1962)

Présidé par Arthur Tremblay, le comité entreprend ses activités en janvier 1961. Il réunit des représentants du monde des affaires, des organisations syndicales et du milieu scolaire. Les questions soulevées peuvent être ramenées à trois problèmes majeurs, soit le rôle à attribuer aux différents types d'institutions, c'est-à-dire des écoles privées aux écoles d'enseignement spécialisées en passant par les centres d'apprentissage, la coordination entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et, enfin, le lien entre la formation professionnelle et le monde du travail.

Pour répondre à la nécessité d'une plus grande uniformité dans les programmes, dans les conditions d'admission, de formation et de diplomation, ainsi qu'aux exigences d'une division toujours grandissante, aux impératifs de spécialisation et de hiérarchisation des tâches, de qualification et d'adaptation de la main-d'oeuvre, le comité recommande la mise sur pied de trois niveaux de formation. Le premier niveau correspond au cours technique, le second au cours de métiers et le troisième au cours d'initiation au travail ou pré-apprentissage, c'est-à-dire à la formation d'ouvriers non qualifiés ou semi-qualifiés. On estime alors à 40 % l'augmentation nécessaire de la clientèle scolaire de l'enseignement professionnel. C'est par les services d'orientation offerts aux élèves qu'on espère recruter une clientèle suffisante pour ce secteur.

Si l'institution scolaire est dorénavant investie du rôle de formation et d'intégration sociale de la jeunesse québécoise, inscrit dans la fonction sociale et économique qui lui revient, elle n'en est pas moins consciente de ses limites. Comme l'école n'est pas en mesure de reproduire les conditions de la production dans toutes ses dimensions réelles, c'est-à-dire telles qu'elles se présentent sur les lieux de travail, le comité n'exclut pas la possibilité de prévoir une formation complémentaire en industrie (Comité d'étude de l'enseignement technique et professionnel, 1962:64).

Il s'agit cependant d'une formation complémentaire qui s'effectuerait une fois que le diplômé occupe une fonction de travail et non dans le cadre de

sa formation initiale. Aussi, lorsque le comité se penche sur les stages en milieu de travail et sur la formule de l'alternance de l'éducation et de la production, il les réserve respectivement aux enseignants et aux adultes. La formation professionnelle initiale devait s'effectuer exclusivement en milieu scolaire et la dimension pratique devait être assurée par des travaux en atelier.

Ces recommandations ne suscitent pas l'enthousiasme de tous les milieux. Les syndicats ouvriers et les comités paritaires contestent certaines orientations adoptées par le comité. Le contingentement du nombre d'apprentis convenait aux organisations syndicales parce qu'il leur permettait de contrôler le niveau de main-d'oeuvre disponible et par là de négocier des conditions salariales plus avantageuses. De même, pour les organisations patronales, l'examen préparé par les comités paritaires permettait de contrôler la qualification technique et sociale de l'apprenti.

Les deux parties s'entendent pour condamner les modalités d'accès aux métiers et l'orientation par trop théorique de la formation professionnelle en milieu scolaire, telles que proposées par le comité. À leurs yeux, seul l'apprentissage sur le tas peut préparer convenablement la jeunesse à oeuvrer au sein du milieu ouvrier. Mais il revenait à un autre comité de régler la question de l'apprentissage sur le tas.

3.1.2.2 Le Comité d'études sur la formation professionnelle par l'apprentissage (1964-1965)

Au terme de son mandat, ce comité, bien que polarisé dans ses positions, propose le rapatriement de l'apprentissage sur le tas au sein du ministère de l'Éducation. La plupart des centres d'apprentissage seront effectivement fusionnés aux polyvalentes ou démantelés au cours des années suivantes.

Les membres du comité reconnaissent, à l'instar d'Arthur Tremblay, que trois degrés de formation professionnelle sont requis pour combler les besoins de main-d'oeuvre. Là où les avis divergent, c'est sur le plan de la spécialisation, trop hâtive selon les grandes entreprises et insuffisante aux dires des PME. Seuls les établissements dont l'envergure le permet peuvent instaurer des programmes de formation internes destinés à leurs employés. En

fait, on peut supposer que ce n'est pas tant sur la spécialisation que portent les critiques que sur la formation professionnelle de type scolaire. Les grandes entreprises ne cesseront de réclamer une formation générale plus poussée pour se réserver la tâche de spécialiser leurs propres employés. Pourtant, c'est le système scolaire qui l'emporte et emporte avec lui les centres d'apprentissage, au grand dam du représentant du ministère du Travail qui conservera néanmoins la responsabilité de la formation sur le tas, dorénavant réservée aux adultes.

3.1.2.3 La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961-1966)

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement débute ses activités en mars 1961 avec le mandat d'examiner l'organisation et le financement de l'enseignement au Québec. Le rapport qui fait suite à ses travaux paraît en cinq tomes dont la publication s'échelonne de 1963 à 1966.

La réforme scolaire réalisée à partir des recommandations de la commission Parent a été l'occasion d'une refonte en profondeur du système d'éducation guidée par des idéaux d'accessibilité et de polyvalence. Il s'agit dorénavant d'assurer une formation gratuite, en conformité avec les aptitudes et les aspirations de chacun. De même, la polyvalence visait à assurer la coordination entre les secteurs général et professionnel en les réunissant au sein des mêmes lieux, à rehausser l'image de l'enseignement professionnel et, enfin, à favoriser l'émergence d'une communauté d'intérêts au sein d'une population destinée à accéder à des statuts socio-économiques inégaux mais complémentaires. On reconnaîtra aisément l'idéologie fonctionnaliste et méritocratique.

Le principe de la polyvalence devait se concrétiser par la création des écoles polyvalentes en donnant accès à une multiplicité de filières d'enseignements sous un même toit. Par le truchement de l'intégration des écoles de métiers et des écoles spécialisées au réseau de l'enseignement secondaire, la formation professionnelle devait voir son prestige relevé. La cohabitation des élèves de l'un et l'autre secteurs devait encore favoriser le rapprochement de la théorie et de la pratique, de la transmission des savoirs et des savoir-faire.

Le décloisonnement et la coordination des filières et des niveaux d'enseignement allaient enfin se réaliser. La formation offerte à l'école polyvalente, selon trois filières, pouvait conduire au marché du travail ou à l'enseignement supérieur. D'une durée de cinq ans, la formation générale s'adresse aux candidats susceptibles de poursuivre un cours technique ou des études universitaires. Le cours d'initiation au travail et le cours de métiers sont repris selon les modalités ébauchées en 1962 par le comité d'étude sur l'enseignement professionnel présidé par Arthur Tremblay. Le premier récupère les élèves incapables ou inaptes à entreprendre une formation générale et les dirige vers les emplois de manoeuvres. Le diplôme est décerné au terme d'une formation de deux ans, suivant la première année du secondaire. Le second s'adresse aux ouvriers qualifiés et s'étend sur une période de trois ans, après la deuxième année du secondaire. Il s'agit en fait des filières courte et longue du secteur professionnel qui ont existé jusqu'au milieu des années '80.

En résumé, la formation professionnelle constituait un enjeu central de la réforme scolaire des années '60, dans la mesure où le Québec était résolu à se doter d'une force de travail qualifiée de façon à assurer son développement technologique, économique et social. L'un des objectifs de la réforme visait à rehausser l'image de la formation professionnelle, à l'élever au rang de la formation générale, à en faire, au même titre que cette dernière, une «dimension indissociable de la formation globale des personnes» (MEQ, 1982:9). L'enseignement professionnel devait se retrouver aux côtés de celui qui demeure son référent, l'enseignement général. Ainsi, pour mettre fin au développement en parallèle de l'enseignement spécialisé et pour le tirer de son isolement, les écoles de métiers et les écoles spécialisées ont-elles été incorporées au réseau de l'enseignement secondaire qui s'est alors constitué. L'intégration au sein d'une même institution, la polyvalente, représentait à l'époque le remède contre la minorisation et la dévalorisation de l'enseignement professionnel.

3.1.3 Le bilan des années 1970 et 1980

Moins de dix ans après la réforme scolaire, les critiques à l'égard du système d'enseignement commencent à foisonner. Les organisations scolai-

res, patronales et syndicales s'entendent pour reconnaître les effets néfastes de la cohabitation des deux secteurs d'enseignement sur la dévalorisation de la formation professionnelle.

Vingt ans après, le M.E.Q. admet que la formation des travailleurs exécutants demeure le parent pauvre du réseau de l'enseignement secondaire et que l'intégration n'a pas donné lieu aux résultats escomptés. La cohabitation du général et du professionnel, loin d'amenuiser la marginalisation du second, n'a fait que l'accentuer. Globalement, on observe que l'orientation vers le secteur professionnel est intériorisée en termes d'échec ou d'insuccès scolaires parce qu'il accueille les élèves jugés inaptes à poursuivre une formation générale. Les études professionnelles sont alors définies comme «non générales». Elles ont perdu leur identité propre. La réputation du secteur professionnel est d'autant plus ternie que la sélection et l'élimination qui s'effectuent à l'école en font un véritable dépotoir scolaire. Il va sans dire que la filière du professionnel court est particulièrement visée.

Dans la même foulée, le Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.) déplore la cohabitation des deux secteurs d'enseignement privant la formation professionnelle de l'autonomie qui lui assurait une certaine considération. De même, il constate que l'intégration ne s'est réalisée que dans un sens, c'est-à-dire qu'elle «s'est finalement traduite pas un «tordage de bras» du professionnel pour le forcer à se plier aux exigences du général» (Dufour, in C.S.E., 1976:29).

Aux nombreuses critiques formulées à l'endroit de l'enseignement professionnel par les groupes socio-politiques, le ministère de l'Éducation réplique en quatre épisodes, soit par le livre vert (1977), le livre orange (1979), le livre beige (1980) et, enfin, le livre blanc (1982) qui devait lui-même déboucher, quatre ans plus tard, sur un plan d'action (1986).

3.1.3.1 La refonte de 1986

Encore une fois, le développement des ressources humaines et le développement économique forment la toile de fond de la mise à jour de la formation des travailleurs exécutants avec en arrière-plan, un contexte socio-

économique qui diffère sensiblement de celui qui prévalait au moment de la réforme des années '60. Les enjeux économiques, politiques et sociaux sont de taille. Prenons à témoin un enjeu social majeur: les jeunes issus de l'enseignement secondaire professionnel comptent parmi les catégories sociales les plus durement touchées par le chômage. Dans ce contexte, les mesures à prendre pour faciliter le passage à la vie active seront axées sur la formation offerte aux jeunes. Cette formation est destinée à les munir des savoirs et des savoir-faire susceptibles de leur permettre de contourner les barrières qui se dressent dans une conjoncture caractérisée par la rareté de l'emploi. Quelles mesures sont alors proposées? Quelles issues ouvrent-elles?

Concrètement, le plan d'action qui concrétise la refonte des programmes de l'enseignement professionnel (1986) donne lieu à l'apparition de deux nouvelles filières qui ne seront pas sans rappeler le professionnel long et le professionnel court, à savoir la filière conduisant au *Certificat d'études professionnelles* (programmes de 450 à 900 heures) et la filière menant au *Diplôme d'études professionnelles* (programmes d'au moins 900 heures). Une *Attestation de spécialisation professionnelle* pourra également être obtenue par les détenteurs de l'une ou l'autre sanction ministérielle. En principe, les études professionnelles devaient débuter après la cinquième secondaire générale complétée. Le réaménagement des filières de formation professionnelle s'accompagnera également de l'harmonisation des programmes et des services s'adressant aux clientèles jeunes et adultes. Le seul véritable point commun aux deux clientèles vient de ce qu'il s'agira dorénavant, en principe du moins, de personnes ayant dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire (16 ans révolus). L'intégration de ces deux types de clientèles ne se fera d'ailleurs pas sans heurt.

La séquence des documents ministériels révèle une retraite progressive sur les questions des stages en milieu de travail et de la formule de l'alternance éducation-production. D'un livre à l'autre, la formation pratique retient de moins en moins l'attention au profit de la formation de base. La multiplication et la généralisation des séjours en entreprise perd de son intensité dans le discours ministériel et la formation en alternance n'est avancée que pour meubler les programmes dits de cheminements particuliers. Comment expliquer ce revirement? D'où proviennent les résistances?

Le monde du travail veut bien jouer un rôle mais pas n'importe lequel. Le patronat accueille avec retenue l'idée de multiplier les stages et de développer la formule de l'alternance de l'école et de la production. Prétextant les limites de la structure des entreprises pour recevoir le flot des étudiants-stagiaires, le patronat voudrait contingenter l'accessibilité des séjours en industrie aux étudiants universitaires et propose deux solutions de rechange pour les paliers inférieurs: «des sessions d'échange ou des cours animés par des chefs d'entreprise ou des spécialistes puisés au sein des cadres d'une compagnie» et des stages de travail en industrie pour les enseignants (C.S.E., 1976:40). Les recommandations du Comité sur l'enseignement technique et professionnel de 1962 allaient dans le même sens. À l'époque, les stages en milieu de travail et l'alternance devait s'adresser exclusivement aux adultes et aux enseignants. La dimension pratique de la formation initiale devait être assurée par les travaux d'ateliers.

Il semble toutefois se dessiner un consensus, à savoir la nécessité d'établir un rapprochement et des relations structurées entre l'école et l'industrie. Cette volonté d'alliance peut s'interpréter à la lumière du mouvement néo-libéral qui s'est amorcé avec les années 1980, suivant lequel certaines activités ou responsabilités qui relevaient du secteur public sont confiées au secteur privé. Le domaine de l'enseignement professionnel n'échappe pas à cette tendance. Du côté de la mise à contribution du monde des affaires en matière de formation professionnelle, on se rend compte que le patronat vise davantage à s'approprier les leviers de commande qu'à faire tourner la roue.

Dans un autre ordre d'idées, le C.P.Q. interprète la proposition gouvernementale de centraliser les champs de formation professionnelle au sein de «centres d'excellence» comme un «retour éventuel vers les écoles de métiers» et se réjouit de ce retour qui redorerait le blason de l'enseignement professionnel en lui redonnant l'autonomie dont il jouissait avant l'époque de l'intégration au secteur général (C.P.Q., 1986:4).

On verra effectivement se multiplier les écoles dites sectorielles ou spécialisés, dans les domaines de l'aérospatiale et de la construction notamment, au tournant des années 1990. Ces initiatives visent à raffermir le

rapprochement entre l'école et les milieux de travail par une participation plus active des partenaires socio-économiques des secteurs concernés à la gestion des écoles et à la définition de certaines de ses orientations. Cependant, à en croire ces premières initiatives, si retour en arrière il y a, il serait plus modéré et se traduirait possiblement par la dissociation des deux secteurs d'enseignement au sein d'une même institution scolaire et par la reconquête d'un pouvoir par le monde des affaires en matière de formation des travailleurs.

L'histoire de la formation de la main-d'oeuvre ouvrière antérieure aux années '60 raconte la prise de contrôle progressive du réseau d'enseignement par l'État. À cet égard, les années '60 marquent le couronnement de cet élan de socialisation sous forme étatiste des institutions traditionnellement confiées à la garde de l'entreprise privée. Quelque vingt années plus tard, le mouvement inverse se dessine et annonce le retour en force du capital dans les affaires éducatives, notamment.

Le contexte socio-économique explique en partie ce phénomène. La période de crise économique qui s'est amorcée au milieu des années 1970 et qui sévit encore aujourd'hui, après un bref sursis entre 1985 et 1989, frappe durement certaines catégories sociales, dont les jeunes adultes en particulier. Le passage à la vie active pour le groupe d'âge des 15-24 ans représente un problème social inquiétant et dramatique. C'est une proportion importante d'une génération qui se retrouve en faction aux portes de l'emploi. Historiquement, la formation professionnelle a joué les boucs émissaires pour rendre compte à peu près de tous les maux, dont les difficultés éprouvées par les jeunes à se tailler une place sur le marché de l'emploi. L'histoire se répète et encore aujourd'hui, avec la réforme de 1987, l'enseignement professionnel était invité à payer son tribut. Et encore une fois, avec le report de l'enseignement professionnel après la cinquième secondaire, la scolarisation est appelée à se prolonger dans le temps. Pour sauvegarder la paix sociale, sans doute préfère-t-on stationner les jeunes générations sur les bancs d'école plutôt qu'à la sortie. De même, l'introduction des nouvelles technologies amène-t-elle un bouleversement dans l'organisation et la nature du travail, ce qui a des répercussions sur la formation des compétences. Aussi, l'élargissement de la formation de base vise davantage le développement intellectuel et la

polyvalence nécessaires au rehaussement du niveau de qualification et, par là, à la mobilité des travailleurs. Les enjeux qui en découlent ne sont pas négligeables. Par exemple, le chevauchement des programmes d'études entre l'école secondaire et le Cégep donne lieu à des rivalités et des luttes de garde entre les deux ordres d'enseignement. De plus, le report de la formation professionnelle après la cinquième secondaire risque d'aggraver la situation des élèves en difficulté et de se traduire par un accroissement des abandons scolaires. Pour les décrocheurs, une des seules issues qui s'ouvre consiste à se joindre à un programme de rattrapage scolaire ou de formation sur le tas institué par l'un ou l'autre niveau de gouvernement et impliquant d'autres ministères que celui de l'Éducation, soit essentiellement Emploi et Immigration Canada et le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle du Québec. Dans ce cas, les rivalités ne datent pas d'hier.

3.1.3.2 Les mesures de développement de l'employabilité et la résurgence de l'apprentissage

L'adoption de la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre*, en 1969, qui établit le cadre législatif de l'apprentissage a été l'aboutissement d'une série d'études sur le sujet[1]. Cette Loi fait suite à la création du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, en 1968, et devait constituer le premier pas vers l'élaboration d'une politique de main-d'oeuvre. Les débats entourant la mise au rancart de l'apprentissage sur le tas au profit du développement des écoles professionnelles tient notamment au fait que les partenaires socio-économiques qui composaient le commission chargée de traiter de cette question (Commission Lair) considéraient «que la province ne peut réformer son système d'apprentissage sans la mise en place d'une politique intégrée de main-d'oeuvre» (Poulin Simon et Carroll, 1991:791), politique que d'aucuns attendent encore. Arthur Tremblay aura néanmoins le dernier mot et le régime d'apprentissage sera réservé aux métiers dont l'exercice est réglementé pour des raisons de sécurité (mécanicien de

1 Notamment le Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes (Rapport Ryan), en 1963, déposé au ministère de la Jeunesse, et le Rapport du Comité d'étude sur la coordination de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre (Rapport Savard), en 1968, soumis au ministère du Travail.

machines fixes, par exemple) ou de relations de travail (dans les secteurs de la construction et de l'automobile, notamment).

La création du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu en 1982 marque une autre étape importante dans l'évolution des orientations gouvernementales en matière de stratégies de main-d'oeuvre. D'une part, on verra apparaître le concept d'*employabilité* qui renvoie à la capacité d'un individu d'intégrer le marché du travail, capacité principalement fondée sur la santé physique et mentale. Dès 1984, trois mesures de développement de l'employabilité seront implantées, soit la mesure *Rattrapage scolaire*, la mesure *Stage en milieu de travail* et la mesure *Travaux communautaires* (voir le tableau 1 en *Annexe B* pour une brève description). D'abord réservées au moins de 30 ans, les mesures seront étendues à l'ensemble des personnes aptes au travail suite à la réforme de l'aide sociale de 1987. Le mariage main-d'oeuvre/sécurité du revenu devait se réaliser à travers ce dispositif de réintégration au travail des prestataires de la sécurité du revenu aptes au travail.

D'autre part, pendant que se préparait la réforme de 1987, au début des années 1980, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, qui avait donc pris la relève du ministère du Travail dans le domaine de l'apprentissage, préparait les premiers documents de réflexion, de consultation et d'orientation qui allaient servir de base à l'établissement d'un régime d'apprentissage au Québec. Le premier texte de consultation a été préparé en 1985. En 1992, le régime d'apprentissage est toujours à l'état de projet. Il n'en demeure pas moins que la résurgence de l'apprentissage au Québec coïncide et a été annoncée dans le cadre d'une politique de main-d'oeuvre (M.M.S.R.F.P., 1991).

Les délais observés quant à l'implantation d'un régime d'apprentissage sont attribuables tout autant aux rivalités séculaires qui opposent les ministères concernés et les deux paliers de gouvernement (fédéral et provincial) quant au partage des responsabilités en matière de formation professionnelle, qu'au fait qu'il n'existe pas à proprement parler une tradition en matière d'apprentissage au Québec ni de culture de la formation, comme c'est le cas en Allemagne par exemple. La formation professionnelle de la main-

d'oeuvre ne représente pas encore une priorité pour les entreprises du Québec qui investissent moins dans des activités de formation que les entreprises des autres provinces canadiennes et de la plupart des pays de l'Europe et de l'O.C.D.E. L'effort consenti par les PME est à ce chapitre deux fois moindre que celui des grandes entreprises (M.S.R.F.P., 1992; C.S.E., 1992). Cette situation n'est pas étrangère aux décisions historiques du Québec en matière d'éducation.

Cette section voulait mettre en lumière le contexte historique des modes de formation professionnelle qui seront, dans le cadre de la présente étude, mis en relation avec le phénomène de l'insertion professionnelle des jeunes filles formées en commerce et secrétariat. Ce contexte est marqué, d'une part, par une prise de contrôle par l'État de l'enseignement professionnel et la mise en veilleuse du système d'apprentissage et, d'autre part, par un retour à l'entreprise et la résurgence du mode de formation sur le tas. D'une époque à l'autre, les motifs qui sont à l'origine des réformes successives sont les mêmes: déperdition, échec et abandon scolaires chez les jeunes, taux de chômage élevés, en particulier chez les jeunes, déficience de la formation générale et professionnelle en regard des besoins de l'industrie, besoins d'une formation de base plus large, permettant la polyvalence et le recyclage de la main-d'oeuvre, etc. Les solutions envisagées laissent entrevoir un mouvement de balancier dont le pôle se déplace actuellement vers l'entreprise.

3.2 Stages, alternance et apprentissage

Nous avons remarqué au Québec, depuis un peu plus d'une décennie, un déplacement progressif des lieux de la formation professionnelle du milieu scolaire au milieu de travail. Ce déplacement traduit la volonté du gouvernement québécois de réinvestir l'entreprise d'un rôle en matière de préparation au travail et de créer des liens plus étroits entre l'appareil éducatif et l'appareil productif. Ce mouvement vers l'entreprise se révèle notamment dans la multiplication des stages en milieu de travail et le développement, encore récent ici, de la formation en alternance. L'alternance, selon une définition proposée par le CEDEFOP (1985:15), représente «l'association de la formation pratique obtenue par l'exercice d'une activité professionnelle sur le lieu de travail avec la formation théorique acquise dans un service, un organisme

ou un établissement de formation». C'est l'expérience ouest-allemande qui tend en ce domaine à devenir le modèle, quoique le Québec s'inspire également des systèmes existants dans les autres provinces canadiennes et dans les pays de l'OCDE. La présente section décrira le système dual allemand ainsi que les différentes formules de formation professionnelle en alternance développées en France.

L'examen que nous ferons des expériences étrangères de formation en alternance ne vise pas des comparaisons *touristiques* (Benoit Guilbot, 1989). Le choix de nous arrêter aux formules qui prévalent en Allemagne et en France répond à deux objectifs: d'une part, mieux connaître la formation en alternance et les différentes formes qu'elle revêt et, d'autre part, dégager des éléments d'analyse, des hypothèses ou des réponses qui enrichiront l'analyse qui est faite ou qui reste à faire du développement de l'alternance au Québec.

Le système allemand de formation professionnelle en alternance s'est érigé en modèle. Il exerce une large influence sur le développement en France et au Québec de mesures de formation faisant appel, à divers degrés, à des séjours en entreprise. Le système Français mérite également qu'on s'y arrête pour plusieurs raisons. D'abord, les mesures composant le dispositif de formation en alternance développées en France présentent des similitudes frappantes avec celles mises de l'avant au Québec. Par ailleurs, en France ces mesures ont fait l'objet d'évaluations beaucoup plus avancées qu'au Québec, en termes d'incidence sur l'insertion professionnelle des populations visées, à cause notamment d'une tradition de recherche dans ce domaine qui n'existe pas ici. Les résultats de ces études nous permettront de formuler certaines hypothèses. Dans le même ordre d'idée, les dispositifs allemand et français ont fait l'objet d'analyses sociologiques menées par des équipes de recherche dont les travaux nous serviront encore à déblayer quelques pistes d'interprétation de la situation québécoise.

Le système «dual» allemand

Le système de formation professionnelle allemand a fait l'objet de plusieurs études par des équipes de chercheurs, de missions menées par différents gouvernements des pays occidentaux, dont le Québec, et est cité en

exemple chaque fois qu'il est question de système de formation en alternance. Sa vigueur, son envergure, le calibre et la renommée de la main-d'oeuvre qu'il produit, la mobilisation et le consensus qu'il suscite chez les partenaires sociaux, malgré certaines résistances, en font un système de formation professionnelle mondialement reconnu.

3.2.1.1 Vue d'ensemble du système de formation professionnelle allemand

Les fondements du modèle de formation professionnelle allemand, appelé «duales system» ou système «dual», prennent racines dans une tradition qui date du Moyen Age: le compagnonnage. Au XIX^{e} siècle, l'apprentissage professionnel des travailleurs manuels s'est d'abord organisé dans l'artisanat, pour s'étendre ensuite à l'industrie. Le tournant du XX^{e} siècle marque également la création de l'école professionnelle (Berufschule) qui institutionnalise l'enseignement scolaire des apprentis.

Au terme du cours primaire, qui s'étend sur une période de quatre ans, les jeunes sont répartis selon quatre filières:

- L'école secondaire élémentaire (Hauptschule) accueille les jeunes qui se destinent à l'apprentissage;
- L'école secondaire moyenne (Realschule), dont les exigences académiques sont plus élevées, mène à l'apprentissage ou aux études techniques supérieures;
- L'école intégrée (Gesamschule), institution relativement nouvelle, conduit à l'enseignement supérieur et à l'université.
- Le Gymnasium couvre les deux cycles de l'enseignement secondaire et donne accès, de manière très sélective, à l'université.

Il existe deux voies pour obtenir une formation professionnelle: l'école professionnelle à temps plein et le système dual qui accueille environ les deux tiers du groupe d'âge des 16-18 ans. Le système dual touche en fait près de 50 % d'une classe d'âge soumise à l'obligation scolaire (fixée à 18 ans). Ce système de formation professionnelle en alternance s'adresse à tous les futurs ouvriers, qualifiés ou non. D'une durée de deux à trois ans, la formation est

offerte en majeure partie par l'entreprise qui assume par le fait même un rôle prépondérant en matière de formation des travailleurs manuels.

Si un certain cloisonnement réduit la mobilité entre les filières de formation, la possession d'un diplôme d'apprentissage assure une certaine flexibilité du système. En effet, en plus de donner accès à l'école technique, permettant ainsi le retour au système scolaire pour les apprentis, il représente une condition d'accès aux professions (quelque 460) et, surtout, il constitue une condition de promotion interne à l'intérieur de l'entreprise pour une part importante de la main-d'oeuvre allemande, y compris la main-d'oeuvre hautement qualifiée comme celle que représentent les ingénieurs (M.M.S.R., 1985:8). La valeur des diplômes, cependant, est inégale et peut varier grandement d'une entreprise à l'autre, notamment en fonction de la taille et de la renommée de l'entreprise d'accueil.

Le marché des diplômes met à jour la sélection qu'exercent les entreprises dans le recrutement des apprentis. Cette concurrence qui s'établit sur le marché de l'apprentissage, si elle apparaît d'abord en termes scolaires, n'est ici comme ailleurs que le reflet d'une sélection à partir de l'origine sociale: «... 60 % des élèves de la Hauptschule sont des enfants d'ouvriers» (Tanguy, 1978:27). Les grandes entreprises accueillent les meilleurs élèves qui profiteront d'une qualification technique de meilleure qualité et plus complète. Dans les petites entreprises (50 employés et moins), qui forment près de 70 % des apprentis, l'apprentissage est plus limité. Il se réduit souvent à une qualification sociale, c'est-à-dire l'adaptation aux conditions sociales de la production et aux conditions d'exercice du travail manuel au sein de l'entreprise, ce qui comprend le respect de l'autorité, des horaires et des cadences de travail, l'apprentissage du travail en équipe, etc.

Cette double qualification, technique et sociale, est donc inégalement acquise, selon que l'apprenti reçoive sa formation dans une grande ou une plus petite entreprise. Le même phénomène s'observe lorsqu'il est question du secteur d'activité, à savoir l'industrie et le commerce ou l'artisanat. En fait, l'industrie recrute près des trois quarts des apprentis qu'elle forme; l'artisanat, dont l'activité est en régression, emploie moins de 40 % de la force de travail qu'il a formée. Le secteur de l'artisanat participe donc davantage au renou-

vellement de la main-d'oeuvre dans les autres secteurs, principalement l'industrie, qu'au sien propre (Tanguy, 1978:4).

C'est le problème de la reconnaissance et de la transférabilité de la qualification obtenue qui se pose ici. Les apprentis formés dans l'artisanat, lorsqu'ils exercent dans l'industrie ou le commerce, ce qui s'accompagne généralement d'un changement de métier, sont déqualifiés: 37 % d'entre eux se verront classés ouvriers non qualifiés. Ainsi, s'ils font bon usage de la qualification sociale développée, les secteurs de l'industrie et du commerce tendent à remettre en cause la qualification technique acquise dans l'artisanat. C'est ce qui amène Tanguy et Kieffer (1982) à conclure que le système dual est un instrument privilégié de régulation du chômage des jeunes et d'inculcation idéologique.

Payeur (1990) identifie deux facteurs qui concourrent à la popularité du système dual allemand: les qualités professionnelles de la main-d'oeuvre formée par ce système et le taux de chômage relativement faible chez les jeunes. Les chiffres cités montrent un taux de chômage des jeunes de 24 ans et moins, en 1985, de 9,5 % en Allemagne, contre 16 % au Canada, 25,6 % en France et 18 % au Québec (Payeur, 1990:12). Toutefois, selon Tanguy (1978:40), les taux officiels ne rendent pas compte du phénomène de chômage des jeunes allemands de moins de 20 ans «qui ne peuvent être recensés comme chômeurs, puisqu'ils se trouvent: ou, pour une forte majorité, en situation d'apprentissage dans l'entreprise, puis au service militaire, ou scolarisés».

3.2.1.2 Un système érigé sur un principe de dualité

Le système dual tel que décrit par Tanguy et Kieffer s'est construit sur un principe de dualité: dualité de lieux (école-entreprise), de temps (productifs-improductifs), de savoirs (théoriques-pratiques), d'agents pédagogiques (enseignants-formateurs) et enfin, de pouvoirs (État-patronat). Nous n'examinons que la dualité des pouvoirs parce qu'elle éclaire, nous semble-t-il, le problème des modes de formation et, surtout, l'articulation des rapports entre les partenaires impliqués dans le régime de formation en alternance.

Dualité de pouvoirs

La formation professionnelle relève d'une double juridiction: du droit public lorsqu'il est question des écoles professionnelles et du droit privé pour ce qui touche la formation en entreprise. Elle implique donc deux autorités, l'État et le patronat.

Le pouvoir politique est partagé entre l'État fédéral et les Länder et fait l'objet d'importantes dissensions entre les deux niveaux de gouvernement. Les orientations du système éducatif sont définies par l'État fédéral alors que les Länder disposent du pouvoir de législation et d'administration.

Pour garantir la qualité de la formation professionnelle dans les entreprises, le ministère fédéral des Affaires économiques édicte par règlement, en accord avec le ministère de l'Éducation, un programme de formation pour chaque profession. Les règlements prescrivent également les conditions auxquelles doivent répondre les entreprises et les centres inter-entreprises pour être reconnues aptes à former des apprentis, ainsi que les qualités professionnelles et pédagogiques que doivent posséder les formateurs en entreprise. Il incombe aux Chambres de métiers ou d'industrie d'accréditer les entreprises habilitées à accueillir des apprentis et aux organismes gouvernementaux de contrôler, théoriquement du moins, la qualité de la formation et sa conformité aux lois et règlements en usage. En pratique, une part importante de ce contrôle sur les programmes et les modalités de l'apprentissage revient aux chambres patronales et non à l'État (Tanguy, 1982: 14).

C'est dans le système de financement de la formation professionnelle que se trouve la justification et le fondement des pouvoirs détenus par le patronat: la majeure partie des coûts de formation est assumée par les entreprises et leurs organisations professionnelles qui ont tout avantage, on le constate, à consentir et maintenir cet effort financier. Il traduit également l'engagement formel du patronat dans le processus de formation professionnelle. En moyenne, les entreprises investissent 3 % de la masse salariale à la formation, ce qui ne comprend pas la rémunération des apprentis. Ces derniers reçoivent entre 15 et 35 % du salaire d'un ouvrier qualifié pendant leur première année de formation. Le niveau de rémunération augmente au

fur et à mesure que l'apprenti développe ses habiletés et accroît sa productivité. Le salaire versé à l'apprenti constitue ainsi une forme de reconnaissance de la participation de ce dernier à la production. Le statut d'apprenti-salarié représente également un facteur de survie du régime à travers le temps.

Les dépenses de formation sont en partie déductibles des revenus imposables déclarés par les entreprises. Ces déductions couvrent entre 22 % et 56 % des dépenses de formation engagées. Si l'on ajoute la valeur du travail productif des apprentis, on estime que la formation coûte aux entreprises de deux à quatre fois moins que ce qu'elle occasionne comme dépenses (M.M.S.R., 1985b).

Retenons du système dual allemand sa grande force d'attraction, la qualité de la main-d'oeuvre qu'il produit en dépit du décalage entre les caractéristiques des entreprises formatrices et de celles qui embauchent les apprentis à leur sortie du système, les pouvoirs que détiennent les chambres des métiers ou d'industrie, la position de service dans laquelle est placé le système scolaire par rapport au système d'apprentissage et, enfin, le rôle de support joué par l'État. Le système dual tire sa force de la tradition qui perdure depuis des siècles et du statut de salarié qu'il procure à l'apprenti qui, bien que faiblement rémunéré, est récompensé pour sa contribution à la production.

3.2.2 Le développement de l'alternance en France

En France comme au Québec, le système de formation professionnelle comporte une multitude de mesures, de dispositifs et de filières scolaires qu'il serait ambitieux de vouloir couvrir dans le cadre de cet exposé. À côté de l'appareil éducatif s'est développé un ensemble de formules de formation en alternance qui s'adressent essentiellement aux laissés pour compte du système scolaire. Ces dispositifs évoluent en parallèle d'un régime d'apprentissage, troisième voie de formation professionnelle initiale, auquel le gouvernement français tente de redonner une certaine vigueur, en particulier avec les lois de 1971 et de 1987.

3.2.2.1 Aperçu du cheminement scolaire des élèves de l'enseignement professionnel

Après cinq ans passés à l'école primaire, l'élève poursuit sa formation générale au collège pour une période de quatre ans. C'est à l'issue du collège que se dessine une première orientation scolaire et professionnelle. Trois institutions d'enseignement peuvent accueillir les jeunes au terme du cours primaire:

- Le lycée d'enseignement général donne une formation générale conduisant aux études supérieures;
- Le lycée technique offre une formation professionnelle aux élèves qui se destinent aux emplois de techniciens;
- Le lycée professionnel forme les ouvriers qualifiés.

La formation professionnelle des travailleurs manuels relève donc du lycée professionnel qui offre deux filières menant à deux diplômes: le CAP (Certificat d'Etudes Professionnelles) et le BEP (Brevet d'Enseignement Professionnel). Le premier s'obtient après une formation d'une durée de trois ans qui peut débuter après la classe de cinquième du collège (ce qui correspond à la deuxième année collégiale complétée ou à sept années de scolarité préalables). Le second est délivré aux élèves qui ont poursuivi, une fois les études collégiales réussies, une formation s'échelonnant sur deux ans. Les diplômés du BEP cumulent douze années de scolarité contre dix années pour les finissants du CAP. Toutefois, malgré la variation de leur degré de scolarité, les élèves qui détiennent un CAP ou un BEP sont classés au même niveau, soit le niveau V, celui des ouvriers qualifiés (voir le tableau 2 en *Annexe B*).

3.2.2.2 La résurgence de l'apprentissage en France

Vestige du régime des corporations aboli en 1791, le système d'apprentissage tente de refaire surface avec la loi de 1852. Il faudra attendre la loi d'Astier de 1919 pour que se réalise la résurgence de ce mode de formation en alternance, concept qui se réfère à la juxtaposition de séquences de formation scolaire et sur le tas plus qu'à un principe pédagogique. Le

concept pédagogique est apparu à la suite de la montée du chômage chez les jeunes et de la déperdition scolaire qui résulte notamment de l'allongement de la scolarité obligatoire.

Les premiers stages, dits «stages Granet», ont été instaurés en 1975 à l'intention des jeunes en difficultés. Les différentes formes de stage ont proliféré par la suite et ont fait l'objet de remaniements plus ou moins substantiels. On a voulu redonner à l'apprentissage une place sur l'échiquier de la formation professionnelle initiale avec la loi de 1971 qui ne donna pas les résultats escomptés et qui fut réformée à nouveau en 1987. C'est par la loi de 1971 que l'accès aux diplômes par la voie de l'apprentissage fut instauré, jetant ainsi les bases de l'alignement de ce mode d'acquisition des compétences sur le mode scolaire.

En termes quantitatifs, le système d'apprentissage accueille environ 215 000 jeunes. Le flux annuel des sortants est d'environ 110 000 qui comptent pour près du quart des formations professionnelles de niveau V. De ce nombre, 45 % décrochent un diplôme; les finissants issus des lycées professionnels l'obtiennent dans une proportion de 55 %. Les taux d'abandon des apprentis s'élèvent entre 10 et 15 %. On peut dire que l'apprentissage entre en concurrence directe avec l'appareil scolaire en matière de formation professionnelle initiale.

Pour expliquer le faible taux de réussite des apprentis dans l'obtention d'un diplôme (45 %), Combes identifie deux facteurs: l'histoire scolaire des apprentis et le fait que l'examen qu'ils doivent subir soit le même que celui des lycéens (Combes, 1988:84).

La loi de 1987 viendra renforcer cette tendance à la «scolarisation de l'apprentissage[2]». Il est dorénavant possible de préparer un diplôme aux paliers plus élevés de la hiérarchie scolaire. Autre changement important: il n'est plus nécessaire de produire un «avis circonstancié d'orientation», sorte

2 Combes, Marie-Christine, «La loi de 1987 sur l'apprentissage» in Formation Emploi, Avril-juin 1988, p. 86. L'expression est tirée de Prost, A. «L'école et la famille dans une société en mutation» in Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, sous la direction de L.H. Parias, Nouvelle Librairie de France, 1981.

de certificat de relégation scolaire, comme c'était le cas auparavant pour accéder à l'apprentissage, ce qui contribuait à en faire une voie secondaire de formation professionnelle. Enfin, la durée de la formation dans les centres de formation des apprentis passe de 360 à 400 heures. Cette mesure vise plus particulièrement à rehausser les taux de réussite aux examens.

La loi de 1987 introduit également une plus grande flexibilité afin de favoriser le développement de l'apprentissage qui demeure confiné dans les métiers traditionnels. La loi vise ainsi la mobilisation des entreprises, surtout des grandes, afin d'étendre l'apprentissage à de nouveaux métiers qui font appel à des outils technologiques plus modernes et afin de se rapprocher du modèle dual allemand où la grande entreprise joue un rôle plus important. Pour accroître l'engagement des entreprises dans la formation professionnelle des jeunes, la loi accorde un pouvoir de contrôle de la formation transmise: l'entreprise peut, sous réserve des conditions fixées par décret, assurer une partie des formations techniques et pratiques jusque-là offertes par le centre de formation des apprentis (CFA). Inversement, le CFA peut, par convention, confier une partie de la formation à un lycée professionnel. Par ailleurs, l'exonération des charges sociales consentie aux petites entreprises qui acceptent de former des apprentis est étendue à toutes les entreprises, quelle que soit leur taille.

Ce sont les entreprises artisanales employant entre cinq et dix salariés qui embauchent le plus souvent des apprentis. La formation d'un apprenti représente un tel investissement pour le petit entrepreneur qu'il y renoncera s'il n'est pas supporté par quelques employés. Les raisons pour lesquelles les grandes entreprises sont réticentes à recruter des apprentis sont moins bien connues. Combes (1988) explique la faible popularité de l'apprentissage auprès des entreprises par le manque d'organismes intermédiaires entre les entreprises et l'État, organismes qui constituent un lieu de réflexion sur la formation professionnelle et sa prise en charge.

L'apprentissage, sous deux formes

On peut distinguer, selon Combes (1984, 1988), deux formes d'apprentissage: l'apprentissage individuel et l'apprentissage concerté. À

chacune de ces formes d'apprentissage correspondent différents modes de recrutement des apprentis et types de formation. Les rôles joués par les institutions d'enseignement et les institutions productives ainsi que l'articulation entre les savoirs et les savoir-faire acquis diffèrent également d'un mode d'apprentissage à l'autre.

Dans le cadre de l'*apprentissage individuel*, les entreprises jouent un rôle prépondérant. Ainsi, les critères qui président à l'embauche des apprentis sont fixés en fonction des objectifs particuliers du dirigeant de l'entreprise d'accueil. La formation pratique s'acquiert sur le tas. Elle est peu formalisée et est plus étroitement modelée aux impératifs de la production. Des centres de formation des apprentis (CFA) complètent cet apprentissage par un enseignement général et préparatoire à l'examen national. Les relations entre les enseignants et les formateurs et entre les CFA et les entreprises n'étant pas ou peu organisées, l'intégration des savoirs et des savoir-faire acquis n'est pas assurée. Ils peuvent même se trouver en contradiction puisque la logique scolaire des CFA et la logique de la production n'obéissent pas aux mêmes impératifs. Les CFA, parce qu'ils doivent assurer une formation générale et préparer à l'examen, en plus d'avoir à concilier les besoins d'un groupe d'entreprises dont les intérêts ne coïncident pas, ont adopté une logique scolaire traditionnelle. Cette logique s'oppose à celle des entreprises qui tirent de l'apprentissage une main-d'oeuvre peu onéreuse en même temps qu'un réservoir d'ouvriers formés à leurs besoins.

Dans le cadre de l'*apprentissage concerté*, le pôle se déplace de l'entreprise au CFA qui joue un rôle dans le recrutement et la formation pratique des apprentis. De déversoir des élèves en situation d'échec scolaire, le CFA devient un lieu où s'effectue une pré-sélection des apprentis. Cette sélection s'opère en fonction d'objectifs de formation spécifiques. Le CFA assure également la formation générale, technique et pratique des apprentis. De lieu de formation pratique, l'entreprise devient lieu de mise en application des habiletés développées. Une telle organisation de la formation professionnelle implique, d'une part, une communauté d'intérêts entre les entreprises qui sont associées, au sens fort du terme, au CFA et, d'autre part, que les besoins des entreprises aient été identifiés, codifiés et entérinés par les différentes entités. Cette communauté d'intérêts se traduit dans une politique

commune de formation dont conviennent soit un ensemble d'entreprises, soit des organismes gestionnaires, soit encore des organisations sectorielles ou professionnelles et que les CFA sont chargées de mettre en oeuvre.

Mais l'apprentissage en France ne représente qu'une mesure parmi d'autres du dispositif d'insertion sociale et professionnelle mis en place par le gouvernement français. L'apprentissage est ici considéré comme l'une des formes que peut prendre l'alternance, définie comme «une voie de formation combinant un objectif professionnel de la formation scolaire et un objectif de formation de l'activité professionnelle supposant un véritable partenariat entre des institutions scolaires et productives» (Combes, 1988:11).

3.2.2.3 Les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes

Les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes se sont multipliées à partir de 1977, date du Premier Pacte pour l'emploi. Selon leur nature et le statut accordé aux jeunes participants, Amat (1985) distingue deux types de mesures:

- les stages, qui confèrent aux jeunes un statut de stagiaires de la Formation Professionnelle et qui sont rémunérés par l'État;
- les contrats de travail d'un type particulier, qui donnent accès à un statut de salarié dont la rémunération est versée par l'employeur.

De 1977 à 1985, des stages pratiques de formation (insertion, qualification) et d'orientation approfondie se cotoient et subissent d'importantes modifications (voir les tableaux 3 et 4 en *Annexe B*). Les contrats de travail particuliers (apprentissage, contrats emploi-formation) sont davantage modelés sur la formation en alternance et renouvelés à peu près intégralement durant la même période. À partir de 1984, vont s'ajouter de nouveaux dispositifs (stages d'initiation à la vie professionnelle, travaux d'utilité collective, contrats de qualification et d'adaptation) qui coexisteront avec quelques-uns des plus anciens.

Même si, depuis 1975 au moins, les mesures politiques foisonnent et se diversifient, même si les programmes se modifient, les terminologies varient, les modalités de réalisation et les partenaires se multiplient, un seul but demeure visé par l'État français: faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en haussant leur degré de qualification technique, en soutenant et renforçant leur socialisation au travail (ou leur qualification sociale), en adaptant leurs compétences aux impératifs qu'imposent les transformations technologiques qui s'opèrent et en incitant les entreprises à collaborer à cette opération.

3.2.2.4 L'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes

La configuration globale du dispositif français montre que la formation en alternance s'est davantage développée en dehors du système scolaire, par le biais des politiques de main-d'oeuvre et d'emploi. Seul l'apprentissage offre une formation initiale en alternance, surtout dans le secteur des métiers et dans les champs professionnels inoccupés par l'appareil éducatif. Faute de véritable partenariat, l'alternance est peu présente et touche peu d'élèves dans les programmes scolaires où elle représente un «procédé pédagogique complémentaire» (Combes, 1988:10). Par ailleurs, les entreprises d'accueil sont surtout des PME et peu de secteurs d'activité économique sont représentés. Il existe une concurrence entre les formules.

Sur le plan de l'efficacité, trois considérations entrent en jeu: le chômage à la sortie de la formation; la formation obtenue et qui n'aurait pu l'être autrement; le pouvoir de la formation en alternance de faciliter l'insertion professionnelle en permettant l'acquisition d'une formation proche des besoins des entreprises et une expérience de travail valable. En se basant sur ces trois critères, Combes (1988) tire les conclusions que l'on peut résumer comme suit:

1) Parce qu'il est, comme tout mode de formation en alternance, sensible à la conjoncture économique, l'apprentissage ne représente pas une planche de salut pour les jeunes sur le marché du travail. Par contre, il protège

du chômage à court terme en procurant une préinsertion dans l'entreprise pendant la durée de la formation. Parce qu'il accueille les publics en difficulté, l'apprentissage peut difficilement être comparé aux formations offertes en milieu scolaire. Les mêmes remarques s'appliquent aux autres formules de formation en alternance décrites plus haut.

2) De toute évidence, les jeunes sortent gagnants des dispositifs d'insertion qui leur auront permis d'acquérir une formation inaccessible par voie scolaire. Leur passé scolaire le confirme. Les jeunes bénéficient d'une formation qui leur permet de rehausser leur niveau de qualification et d'effectuer un retour dans le réseau scolaire pour compléter un programme conduisant à un diplôme.

3) Si les apprentis souffrent moins du chômage, ils ne sont pas plus appréciés par les employeurs que les jeunes diplômés d'une formation scolaire. Leur savoir-faire représente sans doute un avantage mais leurs maîtres (compagnons) estiment que des connaissances théoriques acquises à l'école leur seront nécessaires pour progresser dans l'entreprise.

Sur le plan des pratiques d'embauche des entreprises par rapport aux jeunes issus des formations en alternance, on constate que les PME sont moins attachées aux titres scolaires que les grandes entreprises qui ont davantage tendance à les exiger. Comme le souligne justement Combes:

> À chaque type de formation est donc associé un mode de reconnaissance sociale. Chacune semble très fortement liée à des parties différentes, de l'appareil de production qui suivent des logiques différentes qu'il s'agisse des recrutements, de l'organisation interne des entreprises, de la manière de gérer la main-d'oeuvre. Il est donc difficile de les comparer à l'aide d'un même critère: l'insertion professionnelle. *En fait le passage de la formation à l'emploi n'est pas de même nature dans l'un et l'autre cas.* (Combes, 1988:13)

Le profil des entreprises utilisatrices des formules d'alternance sont de deux ordres: celles qui font un «usage purement marchand des stages»

(Combes, 1988:25) et celles dont les procédés sont à la fine pointe de la technologie et ont recours à ces formules pour former et sélectionner leur personnel. Dans ce dernier cas, les mesures semblent toutefois mal adaptées aux besoins des entreprises qui ne retrouvent pas nécessairement une meilleure réponse dans un cadre scolaire.

En résumé, il existe en France une multitude de formations en alternance, construites pour répondre à des besoins et des publics différents. Le pouvoir d'insertion professionnelle de ces mesures par rapport aux formations reçues exclusivement en milieu scolaire est difficile à cerner, notamment à cause des caractéristiques des publics touchés et des pratiques d'embauche des entreprises, intimement liées aux types de formation existantes. L'argument qui joue en faveur de l'alternance réside dans le fait qu'elle assure une préinsertion en emploi. Pour cette raison, les apprentis connaissent moins de chômage à leur sortie du dispositif. De même, ces formations donnent accès à une qualification que les jeunes n'auraient pu obtenir par le système scolaire dont ils sont souvent les recalés.

3.2.3 Analyse comparative et «effet sociétal»

La comparaison apparaît comme l'un des fondements des méthodes de recherche en sciences sociales. Les mêmes principes méthodologiques peuvent-ils s'employer lorsqu'il s'agit de comparaisons internationales? C'est du moins ce que révèle l'analyse sociétale développée par Maurice et collaborateurs (1979) appliquée à une comparaison entre la France et l'Allemagne portant sur la production de la hiérarchie dans l'entreprise. Les auteurs ont tenté de dépasser la juxtaposition d'effets nationaux en expliquant les cohérences sociétales qui se dégagent de l'interaction entre les différentes phénomènes sociaux observés dans chaque pays.

L'analyse sociétale, proposée par Maurice et ses collaborateurs (1979), implique l'étude de trois types de rapports sociaux: le *rapport éducatif*, qui définit les formes de socialisation et d'acquisition des qualifications des travailleurs par le système éducatif et le système de formation professionnelle; le *rapport organisationnel*, qui définit comment, à partir de la stratification des qualifications produites, se construisent les organisations (hiérarchie,

organisation du travail, catégories d'emploi, mobilité entre les catégories); le *rapport industriel*, qui définit comment se produit l'interaction entre l'organisation du travail et la forme et la régulation des conflits (rémunération, revendication, conflit). Pour les besoins de notre propos, nous limiterons cet exposé au premier type de rapport identifié.

L'analyse du rapport éducatif met en lumière les processus par lesquels s'exercent la socialisation des travailleurs et ceux qui président à la stratification sociale par la qualification professionnelle. C'est de l'interaction entre ces phénomènes sociaux et de leur agencement que se dégage l'effet sociétal recherché. L'analyse des auteurs révèle l'existence de deux espaces de qualification propres à chaque pays:

> dans le cas de l'Allemagne une qualification spécifique par rapport à l'ensemble de la société mais dont la généralité et l'unité contribuent à la constitution d'un *espace qualificationnel*; dans le cas de la France, une qualification industrielle peu spécifique globalement mais très dépendante de l'*espace organisationnel* dans lequel elle se forme (Maurice et coll., 1979:345).

Cet espace de qualification se révèle dans les relations qui s'établissent entre, d'une part, la stratification des qualifications, qui met au jour les rapports qu'entretiennent les systèmes éducatifs et de formation professionnelle et, d'autre part, la mobilité qu'autorise cette stratification, mobilité qui produit un marché du travail industriel spécifique à chaque pays. En Allemagne, l'espace de qualification est étroitement lié au système de formation professionnelle, ce qui lui confère une certaine homogénéité. En France, il est éclaté et dépend des formes de gestion et d'organisation des entreprises.

Le système de formation professionnelle qui prévaut en Allemagne, s'inscrit dans une tradition de compagnonnage et, caractérisé par son envergure, son efficacité et son autonomie par rapport au système de formation générale, il constitue un *espace compétitif hétérogène* en même temps qu'un *champ d'homogénéisation*. La compétition sociale est encouragée par le type d'entreprise où la formation se déroule. La concentration dans certains

métiers de base à partir desquels les autres métiers industriels deviennent accessibles dénote un certain degré de *transférabilité*. Et, enfin, les apprentis proviennent de toutes les strates sociales, bien que la classe ouvrière soit dominante. L'apprentissage est également source d'homogénéité en ce qui a trait aux qualifications qu'il produit (autour des métiers de base) et aux rapports professionnels et sociaux qui s'établissent dans les entreprises, entre les *meister* qui forment un groupe relativement homogène et les apprentis. Il en résulte une plus grande homogénéité et une plus forte identité de la classe ouvrière. La socialisation professionnelle de ces travailleurs commence tôt et se réalise dans un milieu propice à la valorisation du travail manuel.

En France, l'orientation vers la formation professionnelle est synonyme de relégation et d'échec scolaires. L'enseignement professionnel, qui accueille majoritairement des jeunes de la classe ouvrière, est fortement cloisonné et se définit *résiduellement*: le recrutement des élèves dépend de la sélection scolaire qui s'opère dans les filières de formation générale. Le système de mobilité professionnelle qui en découle est caractérisé par le poids accordé à l'ancienneté et le peu de valeur associée à la possession d'un diplôme dans l'accession aux niveaux supérieurs de la hiérarchie. Les liens entre les positions et les diplômes sont moins serrés qu'en Allemagne.

En appliquant ce type d'analyse à la situation qui prévaut au Québec, on observe les mêmes phénomènes de dévalorisation de l'enseignement professionnel et de la main-d'oeuvre qu'il produit, d'intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ces filières de relégation scolaire et de cloisonnement de la hiérarchie scolaire. Le rassemblement des filières de formation générale et professionnelle au sein des mêmes établissements d'enseignement n'a fait, nous l'avons vu, qu'accentuer ces phénomènes. La perte d'autonomie du système de formation professionnelle s'est accompagnée d'un affaiblissement de l'identité des travailleurs et d'une dépréciation du travail manuel. On voit l'école se tourner vers l'entreprise pour assurer une socialisation professionnelle déjà tardive et qui devrait procurer aux jeunes travailleurs un sentiment d'appartenance et de fierté qu'ils n'ont pas. Les programmes de formation professionnelle, qui devaient accueillir plus de 60 % des populations scolaires, sont désertés, en particulier par les jeunes. Il semble enfin que la mobilité professionnelle obéisse à des conditions

semblables à ce qui prévaut en France, du moins en ce qui concerne la préséance de l'ancienneté et de l'appréciation du potentiel sur la possession d'un diplôme.

L'articulation entre les systèmes de formation générale et professionnelle apparaît comme une différence structurelle majeure. La primauté de la formation générale en France et au Québec et la prégnance de la formation professionnelle en Allemagne constituent une distinction fondamentale qui caractérise l'évolution des systèmes d'enseignement de ces pays. Les auteurs expliquent la prédominance de l'enseignement général en France, et il nous semble que cette explication vaut également pour le Québec, par «l'incapacité du système de formation professionnelle à atteindre une dimension et une légitimité sur lesquelles pourraient se fonder son autonomie et son pouvoir d'attraction sociale et professionnelle» (Maurice et coll., 1979: 340).

La prégnance des filières de formation générale se répercute sur l'*offre de qualification*: plus «professionnelle» en Allemagne, plus «générale» en France. L'offre de qualification traduit également l'usage que les entreprises font des qualifications et la reconnaissance qui en découle. En Allemagne, où les entreprises sont partie prenante de la formation professionnelle de la force de travail, il découle une plus grande reconnaissance des hiérarchies professionnelles et des qualifications produites par le système d'apprentissage. C'est pourquoi il existe un lien plus étroit entre les diplômes délivrés et les postes de travail occupés.

3.3 Mise en forme d'hypothèses analytiques

L'éclairage qu'apporte la dimension historique de l'enseignement professionnel pour mieux comprendre le contexte des modes de formation, celui que donnent les expériences étrangères ainsi que la recension des écrits du premier chapitre nous ont conduit à la formulation des hypothèses analytiques suivantes:

1) La perte d'autonomie de l'enseignement professionnel, qui a découlé de la cohabitation des filières générale et professionnelle au sein des polyvalentes, ainsi que la dévalorisation des métiers qu'elle a accentuée,

sont susceptibles de se traduire, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. L'expérience des stages de formation en milieu de travail, parce qu'ils représentent un espace de socialisation professionnelle, devrait permettre de rétablir une certaine consonance.

2) Le milieu de travail étant un milieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale, on peut s'attendre à ce que les stages de formation en entreprise constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi.

3) En l'absence d'un engagement de l'employeur au regard des finalités et des objectifs de formation du stage et en l'absence d'une implication de sa part au regard de son déroulement, le stage est susceptible de servir davantage les intérêts immédiats et économiques de l'entreprise et peut plus difficilement se solder par un emploi durable.

4) Étant donné leur courte durée, les stages courts, ou le mode de formation scolaire (E.S.C.), ne suffisent pas à munir les élèves d'une formation complémentaire et d'une expérience minimale de travail, ce qui diminue d'autant leur pouvoir d'insertion professionnelle.

5) Parce que, de par sa nature et sa durée, elle assure une préinsertion en emploi, la formation en alternance (A.E.T.) offre de meilleures possibilités de déboucher sur un emploi.

6) La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire. La transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. Autrement dit, la formation sur les lieux de production, du type des stages en milieu de travail (S.M.T.) du M.M.S.R.F.P. donne une main-d'oeuvre captive, rapidement désuète et difficilement recyclable.

CHAPITRE IV

Du pupitre au bureau : le contexte de l'insertion dans le secteur du commerce et secrétariat

Les jeunes filles que nous avons rencontrées en entrevue proviennent du secteur du commerce et secrétariat, secteur essentiellement féminin, donnant accès à des emplois de cols blancs. Ces emplois subissent d'importantes mutations à la suite de l'envahissement de nouvelles technologies, en particulier de la micro-informatique. Ce chapitre vise à donner un aperçu du contexte de l'insertion professionnelle de ces jeunes, à dresser un portrait de l'univers scolaire et de l'univers du travail qui forment la toile de fond du passage à la vie active des personnes interrogées.

4.1 La disparité sexuelle, du pupitre au bureau

L'obstacle majeur à l'étude du phénomène de la division sexuelle en éducation, notait Gaskell (1984), réside dans le manque de données, et surtout de données à jour, ajouterons-nous, tant sur le plan des itinéraires scolaires que des trajectoires de carrière. La formation professionnelle, par exemple, parent pauvre de l'enseignement secondaire et de la recherche en éducation, constitue un domaine d'étude peu convoité et pour lequel le manque de données est particulièrement criant. C'est cette rareté des connaissances précises dans ce domaine qui donne son caractère à la fois nécessaire et exploratoire à la première partie du présent chapitre consacrée à la place des élèves en commerce et secrétariat de l'enseignement secondaire professionnel au sein du système scolaire et du milieu du travail.

Le secteur du commerce et secrétariat accueillait à lui seul, en 1980-1981, près du tiers de l'ensemble de la clientèle de l'enseignement secondaire professionnel de la région de Québec (Cournoyer, 1985:35). Au niveau provincial, en 1986, 41,7 % des filles inscrites dans une filière professionnelle optaient pour le même secteur (Paquette, 1989:27), soit une diminution de 23,6 % par rapport à 1980 alors que cette proportion de filles diplômées de ce secteur était de 65,3 %. Entre 1980 et 1986, les effectifs n'ont pas cessé de décroître passant chez les filles de 8 552 à 3 278 diplômées et chez les garçons

de 378 à 179 diplômés. Donnant accès à des emplois dans le secteur tertiaire, qui représentaient en 1980 les trois quarts des emplois de la région de Québec, la formation en commerce et secrétariat est essentiellement offerte à des élèves de sexe féminin. Hormis leur importance numérique, on connaît peu de choses sur les élèves qui fréquentent ces classes, sur les motivations et les processus qui ont conduit à leur orientation, sur la formation théorique et pratique qu'elles reçoivent, sur leur devenir professionnel.

4.1.1 La disparité sexuelle en éducation

La disparité sexuelle est observable à tous les niveaux d'enseignement, même si on constate que plus on avance dans le système scolaire, plus les programmes ont tendance à être mixtes (Messier, 1984). C'est au niveau de l'enseignement secondaire professionnel, moment charnière de l'orientation scolaire, que le déséquilibre de la répartition des sexes se fait d'abord sentir :

> les hommes sont absents là où sont les femmes et vice et versa; en effet, 80 % des étudiants inscrits se partagent entre les meubles et la construction (10 %), l'électronique (17 %), l'hydrothermie (8 %), l'équipement motorisé (32 %) et la mécanique (12 %). Par contre, les femmes se retrouvent concentrées dans une seule des dix-sept disciplines: 59 % étudient en commerce et secrétariat (Messier, 1984:55).

Selon cette étude, le taux de féminité[1] du secteur du commerce et secrétariat se chiffre à 94,8 % (Messier, 1984:61). Comme le montre le tableau 1, les programmes les plus fréquentés de ce secteur affichent des taux de féminité variant de 84,8 % à 100 %.

Dans leur recherche sur l'évolution des programmes d'études de 1850 à 1960, Malouin et Dumont rappellent que, dès ses origines, la section commerciale, si elle accueillait des filles et des garçons, offrait un contenu différencié selon le sexe. Il semble en effet que

---

1 Le taux de féminité représente la proportion des femmes dans un ensemble d'individus, pour rendre compte du rapport de l'effectif féminin à l'effectif total des deux sexes. Voir Suzanne MESSIER, 1984.

> (...) c'est la section «commerciale» qui présente le plus d'intérêt au chapitre de la comparaison entre garçons et filles. Seuls les garçons ont accès à l'étude du droit commercial, de l'économie politique et du mesurage, remplacés chez les filles par l'éducation familiale et l'enseignement ménager. Dans l'ensemble, les matières étudiées par les filles semblent les préparer à devenir de bonnes secrétaires. Chez les garçons, l'étude du droit commercial et de l'économie politique indique sans doute qu'on désirait les préparer à une carrière, même modeste, dans les affaires (Malouin et Dumont, 1986:96).

On constatera, à la lumière du tableau 1, que les garçons sont surtout représentés dans le programme de commis-comptable qui s'avère être celui qui se rapproche le plus des matières proprement commerciales. Comment expliquer le phénomène de la disparité sexuelle dans le système scolaire? Quelles sont les motivations qui amènent les filles à opter pour le commerce et secrétariat? À quels facteurs institutionnels peut-on attribuer ce choix?

TABLEAU 3

**Enseignement régulier en secondaire V:
taux de féminité des programmes professionnels
du secteur du commerce et secrétariat les plus fréquentés,
Québec, 1981-1982**

Programmes	Taux de féminité (%)
Secrétaire de service	99,8
Commis-comptable	84,8
Commis de bureau	93,4
Secrétaire médicale	99,9
Sténo-dactylo	100,0
Secrétaire juridique	100,0

Source : tirée du tableau 2003 dans Suzanne Messier, Les femmes ça compte, Conseil du statut de la femme, Gouvernement du Québec, 1984, II Série Éducation, p. 62.

4.1.1.1 Le cas du commerce et secrétariat

Une étude menée à Vancouver (Gaskell, 1981) montre que les élèves optent pour le cours commercial d'abord et avant tout parce qu'il ouvre la voie à des emplois. On observe cependant qu'il existe une distinction entre les filles et les garçons qui fréquentent les classes du cours commercial: les filles choisissent des cours qui les destinent à des emplois de col blanc peu rémunérés et féminisés alors que les garçons, peu nombreux, ont accès à des fonctions moins spécialisées et souvent sans lien direct avec leur formation. À travers ces choix, on le devine, s'expriment et sont renforcés les stéréotypes et les préjugés discriminatoires à l'égard des femmes. Les apprentissages réalisés par les filles sont étroitement liés aux fonctions qu'elles occuperont

sur le marché du travail alors que, dans les cours offerts aux garçons, l'accent est davantage mis sur les connaissances générales. Deux raisons expliqueraient pourquoi la formation donnée aux filles est davantage orientée vers les habiletés directement professionnelles:

> All the girls planned to stop working when they had children, and even though many assumed they would return to work later, their views of this later period were very hazy (...) Secondly, the girls' views are shaped by the alternatives as they present themselves in the school. They see that there is a possibility of getting job preparation in the high school, and most boys do not. This forces the girls and their friends, parents, and guidance counsellors to consider business courses seriously (Gaskell, 1981:58).

Il semble que les professeurs du cours commercial partagent la préoccupation de leurs élèves de voir leur formation professionnelle déboucher sur un emploi et, dans cette optique, tentent de reproduire le plus fidèlement possible les conditions qui existent dans le milieu du travail:

> The teachers' vocational emphasis can be observed in the classroom as a quite concious attempt to reproduce the workplace. They strive to reproduce the tasks, the social relations and the ideology of a business office. (...) The teachers actively try to reproduce a relationship between school life and work life, in order to make school relevant and useful for their students and to make them employable (Gaskell, 1986:422-425).

Il s'agit en fait de la qualification sociale ou de la socialisation professionnelle exercée par l'école. C'est la reproduction, sur le plan idéologique, des rapports sociaux discriminatoires qui est inculquée. Plus exactement, les filles apprennent et, en un sens acceptent, tantôt consciemment, tantôt à leur insue, la place qui leur est définie au sein du système scolaire et, plus tard, dans la structure professionnelle. En ce qui a trait à la qualification

technique, cependant, l'école, loin d'être moulée au marché du travail, accuserait un certain retard sur le plan des nouvelles technologies informatiques (Gaskell, 1986:432).

Une étude (Lemieux et Baby, 1990) réalisée en 1985, dans la région de Québec, nous amène à nuancer les conclusions auxquelles aboutit Gaskell en matière de relations entre l'enseignement offert et le type d'emploi disponible sur le marché du travail pour les finissantes du cours commercial. Selon cette étude, dans le domaine du commerce et secrétariat, l'école semble au contraire bénéficier d'une longueur d'avance en matière de nouvelles technologies informatiques sur un certain nombre d'entreprises, plus particulièrement par rapport à certains organismes publics et aux P.M.E. C'est ainsi que des stagiaires ont été jusqu'à transporter sur les lieux de travail certains matériels informatiques (par exemple, une machine à écrire électronique) ou ont été consultées par l'employeur qui désire éventuellement acquérir des équipements informatiques.

L'orientation des élèves peut également s'expliquer, selon l'étude de Gaskell, par des facteurs institutionnels. À titre d'exemple, pour compenser le faible niveau des élèves que l'école relègue au cours commercial, les professeurs abaissent leurs exigences (Gaskell, 1986:429). Le désir des professeurs de sauvegarder leur département en maintenant le niveau de leur effectif scolaire n'est pas étranger à la baisse des exigences scolaires dans ce secteur, désir d'autant plus réel qu'on assiste à une diminution de la clientèle.

4.1.1.2 Les explications de la division sexuelle en éducation

Selon Gaskell (1984), on peut regrouper en deux catégories les analyses qui tentent d'expliquer la division sexuelle en éducation. Les premières prennent comme point de départ les variables individuelles, comme les différences dans les aptitudes, la réussite scolaire, les traits de personnalité, le soutien familial et les attitudes des jeunes. Ce type d'interprétation tend à déboucher sur des recommandations visant à travestir le modèle féminin pour le gommer au modèle masculin et ainsi le rendre plus

compétitif. En fait, cette approche occulte le rôle de l'idéologie sexiste[2] et ne met pas en évidence l'impact des modes de socialisation que subissent les filles à travers l'inculcation idéologique exercée par la famille et l'école. L'inculcation de la division sociale des sexes est amorcée dans la famille, à travers les attentes et les comportements, souvent inconscients, des parents, de leur rôle respectif au sein de la famille et dans la structure sociale et, enfin, à travers les activités récréatives et sportives distinctes proposées ou encouragées selon le sexe de l'enfant. L'école renforce l'action idéologique exercée dans la famille à travers un ensemble de mécanismes qui orientent les filles et les garçons vers deux filières scolaires et professionnelles séparées et particulièrement restreintes chez les filles. Parmi ces facteurs, notons la relation maître-élève, les images stéréotypées véhiculées par les manuels scolaires et la division du travail dans la production des tâches pédagogiques (Descarries-Bélanger, 1980:38). C'est ce à quoi s'attaque la deuxième catégorie d'analyse.

Ce second type d'analyse, dans laquelle on peut situer les travaux de Gaskell (1984, 1986), part de l'organisation scolaire et des programmes d'études, de leur structure et leur degré de spécialisation, des critères de recrutement et de sélection, de l'atmosphère dans les salles de cours et des questions relatives aux matières enseignées, de l'organisation des services de soutien et des liens avec le marché du travail. Ces analyses mènent à des politiques axées sur le changement au niveau de l'organisation du système d'enseignement de manière à l'adapter à la clientèle féminine. De l'avis de l'auteure, auquel nous adhérons, c'est par ce deuxième type d'analyse que l'on peut déboucher sur des solutions acceptables et efficaces contre le sexisme. En effet, les solutions et les politiques éducatives mises en avant pour promouvoir et assurer l'égalité des sexes dans l'enseignement doivent privilégier une refonte des programmes d'études peu fréquentés par les filles de manière à les rendre plus attrayants et à les rapprocher des préoccupations et des valeurs féminines. Une autre solution, idéalement concomitante à la première, consisterait à rehausser le prestige et la valeur des emplois féminins

2 C'est-à-dire «un système de représentations et d'interprétations justificatives émanant d'une volonté de domination d'un sexe sur l'autre», voir Francine DESCARRIES-BELANGER, **L'école rose... et les cols roses**, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980, p. 38.

qui, à l'heure actuelle, sont peu rémunérés et peu valorisés, donc concentrés aux paliers inférieurs de la structure socioprofessionnelle. Les femmes qui exercent ces fonctions cléricales de «col rose» se trouvent ainsi exclues des postes de commande qui offrent des possibilités d'intervention au sein de l'organisation sociale (Descarries-Bélanger, 1980:52-53).

4.1.2 La division sexuelle sur le marché du travail

Selon Tardy-Bernard (1980), on peut dégager au moins trois grandes problématiques des études portant sur le travail salarié des femmes: la problématique des droits égaux, où le travail est analysé sous l'angle de la discrimination exercée à l'encontre des femmes; la problématique de la division du travail entre les sexes, qui associe l'exploitation et l'infériorisation de la main-d'oeuvre salariée féminine au système patriarcal subi dans la famille; et la problématique de l'exploitation capitaliste, responsable de l'exploitation des femmes pour qui l'affranchissement passe par la lutte des classes. De l'avis de l'auteure, ces approches ont ceci en commun de négliger l'analyse de l'idéologie qui définit le travail des femmes comme un travail d'appoint. Or, écrit-elle,

> c'est effectivement à travers cette idéologie du travail d'appoint, des notions de «salaire d'appoint» et de «travailleuses d'appoint» qu'existent les liens entre la division sociale du travail et la division sexuelle du travail (Tardy-Bernard, 1980:216).

Il faudrait en effet envisager une analyse plus globale qui tiendrait compte de la division sociale du travail et du rôle dévolu aux femmes dans la sphère domestique, «facteurs sans lesquels *on ne peut comprendre* la situation d'infériorité des femmes dans la sphère 'publique', dont le marché du travail» (David, 1986:16). Mais notre analyse est limitée aux milieux scolaire et du travail et, croyons-nous, au-delà de ce découpage forcément artificiel, la contribution de chacune de ces trois approches à la compréhension du phénomène de la division sexuelle demeure fertile.

La problématique des droits égaux nous apparaît particulièrement appropriée à l'étude des mécanismes organisationnels tels les politiques d'embauche, d'organisation du travail, de rémunération, de promotion et de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, qui sont à l'origine de ce qu'il est convenu d'appeler la *discrimination systémique* (David, 1986:16), qui renvoie aux mécanismes institutionnels de discrimination à l'égard de certaines catégories sociales, telles les femmes. La mise en évidence de deux mécanismes du marché du travail, la ségrégation ou la sexualisation des emplois et la segmentation du marché du travail, permet de mieux comprendre comment s'exerce cette discrimination à l'égard des femmes.

D'une part, par la sexualisation des emplois, le marché du travail est un lieu privilégié où se concrétise l'accès différencié au travail et aux ressources selon le sexe des individus. Par sexualisation des emplois (Descarries-Bélanger, 1980), on entend la division du marché du travail en deux catégories mutuellement exclusives, soit d'un côté les emplois réservés aux hommes (ou masculinisés) et de l'autre ceux destinés aux femmes (ou féminisés) avec, entre les deux, une catégorie mitoyenne composée d'un nombre à peu près égal d'individus des deux sexes. Le petit nombre d'emplois ouverts aux femmes et la discrimination salariale dont elles sont victimes constituent les deux indicateurs les plus fréquemment utilisés pour décrire la ségrégation des emplois. Une étude du sociologue américain Gross qui a fait date révèle ainsi qu'en

> 1960, le taux de ségrégation des emplois selon le sexe dépassait les deux tiers (68 %), ce qui signifie que pour avoir une répartition non sexuée des emplois, les deux tiers de tous les hommes et de toutes les femmes auraient dû changer d'emploi. L'auteur souligne que malgré toutes les luttes menées depuis le début du siècle pour l'obtention de la parité de salaire et de l'égalité en emploi, le taux de ségrégation sexuelle des emplois n'avait pas diminué depuis 1900! (David, 1986:17)

D'autre part, la théorie de la segmentation du marché du travail, esquissée dans le premier chapitre, permet de distinguer deux marchés du

travail et, par le fait même, deux types d'emplois: d'un côté, les emplois du marché primaire ou central et, d'un autre côté, les emplois du marché secondaire ou périphérique. Le marché primaire offre des conditions de travail, de rémunération et de carriérisation relativement satisfaisantes, favorisant la stabilité et exigeant en retour une certaine compétence professionnelle. À l'inverse, le marché secondaire est caractérisé par la précarité des emplois, le peu de qualifications requises, les mauvaises conditions de travail et les bas salaires. Les femmes, nous l'avons souligné plus haut, se retrouvent confinées dans ce marché du travail secondaire. Le marché primaire leur est difficilement accessible parce que, comme le souligne Laflamme (1984:206), il possède «ses propres institutions et procédures de recrutement, de promotion et de formation». La discrimination systémique continue de faire son oeuvre.

Le processus qui conduit les filles à opter pour une formation courte conduisant à des emplois de col blanc est amorcée dans la famille et se renforce tout au long de la carrière scolaire à travers les programmes, les pratiques des agents scolaires et à travers le travail quotidien que remplit l'idéologie sexiste véhiculée dans les mass media et les attitudes et les comportements des agents publics.

En résumé, il existe deux types de déterminants de la place des femmes dans le milieu scolaire et du travail. D'une part, les déterminants sociaux, tels les classes sociales, les agents sociaux (les parents, les agents scolaires, les pairs) et les institutions (l'école, par exemple) et, d'autre part, les idéologies qui définissent différemment les rôles et les places des hommes et des femmes, rôles et places qui, à leur tour, modèlent les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Ces idéologies, qui imprègnent les modes de vie et façonnent la structure professionnelle, sont diffusées par les institutions et les agents sociaux qui les reproduisent et les maintiennent.

4.2 L'impact des nouvelles technologies informatiques sur les qualifications et l'emploi

Nous avons mentionné plus haut notre intention d'examiner l'incidence de l'informatisation sur le passage à la vie active. L'objectif de cette section

consiste précisément à aboutir à la formulation de certaines hypothèses de travail concernant l'impact des nouvelles technologies informatiques (N.T.I.) sur l'insertion professionnelle des jeunes. Nous nous intéressons en particulier au cas de la machine à traitement de textes dans le domaine du travail de bureau. Nous voulons explorer l'incidence de l'automatisation sur les qualifications et l'emploi, deux éléments du contexte de l'insertion professionnelle dont il faudra tenir compte dans l'analyse des données.

Plusieurs pistes sont empruntées par les chercheurs qui tentent de cerner l'incidence de l'automatisation de la production des biens et des services sur le niveau des qualifications. La plupart des résultats de recherches sur la question portent toutefois sur l'automatisation des secteurs primaires et secondaires et peu d'études ont été réalisées dans le secteur des services, dans le domaine de la bureautique notamment. Les recherches semblent d'autant plus nombreuses et riches que le degré d'informatisation des secteurs d'emploi est élevé.

Si les modalités du développement et de l'application des innovations techniques sont composites, les motifs qui en sont à l'origine s'avèrent relativement uniformes. Les raisons motivant l'installation de matériels informatiques sont, grosso modo, de deux ordres: les motivations macro et micro-économiques.

Sur le plan macro-économique, le secteur tertiaire a connu de profondes mutations pendant la période de crise des années '80. La progression constante des coûts de production des grandes bureaucraties conjuguée à la faible croissance du taux de productivité du secteur tertiaire ont favorisé l'inclusion dans les programmes du traitement informatique, non plus seulement des tâches standardisables mais également des tâches complexes. Ceci se traduit par la substitution de la main-d'oeuvre salariée par l'investissement en capital, notamment dans le secteur tertiaire, sous-capitalisé comparativement à l'industrie primaire et secondaire.

Sur le plan des entreprises et des administrations, l'informatique s'est vu attribuer un double rôle: «technologies de production d'une part et technologies d'organisation et de gestion du travail et de la force de travail

d'autre part» (Saint-Pierre, 1985:103). En d'autres termes, les matériels informatiques servent dorénavant de support à la diversification des produits et services et à l'instauration de nouveaux modes de planification et de contrôle des activités des entreprises et du procès de travail.

Le découpage du processus d'installation des équipements informatiques au sein des entreprises peut être présenté en deux périodes: une phase d'implantation et une phase de consolidation. La diffusion des outils informatiques dans les établissements suit ainsi un mouvement de parcellisation du travail et de cloisonnement des structures, dans un premier temps, et d'intégration des systèmes, dans un deuxième temps.

De l'avis de certains auteurs, la séparation entre les fonctions de conception et celles d'exécution du travail, caractéristique de la phase d'implantation des N.T.I., débouche sur un processus de déqualification d'une catégorie d'emplois qui devrait éventuellement, au cours de la phase de consolidation, donner lieu à une redéfinition à la hausse des qualifications requises pour ces mêmes emplois et à la création de nouveaux postes plus qualifiés. Mais il ne s'agit là que d'une hypothèse, comme nous le verrons ci-après.

4.2.1 L'impact des N.T.I. sur les qualifications

Le débat entourant l'incidence des N.T.I. sur les qualifications oppose essentiellement deux thèses auxquelles correspondent deux définitions de la qualification, deux problématiques et deux méthodologies. Les défenseurs de la première thèse posent le problème en termes de *qualification de la personne*, qualification définie par le niveau de scolarité, par les classifications officielles et les nomenclatures d'emplois. Les chercheurs relevant de cette tendance font généralement appel à des données statistiques pour conclure à une augmentation ou à une polarisation des qualifications. À l'inverse, la seconde thèse, celle de la déqualification, met l'accent sur la *qualification du travail* plutôt que sur celle de la personne qui l'exécute. Les analyses effectuées dans cette perspective sont souvent de type qualitatif. Elles portent sur le *contenu du travail* et tentent d'y déceler les phénomènes de segmentation (conception et exécution) et de morcellement des tâches. Les

résultats de ces recherches décrivent généralement une situation de dépossession des savoirs et des savoir-faire ouvriers.

Parallèlement à ces deux visions antinomiques de l'impact des nouvelles technologies informatiques sur les qualifications, on retrouve d'autres types d'interprétations axées sur l'incidence de l'évolution technique sur le rôle de l'opérateur humain et du savoir ouvrier. Une première interprétation prédit la marginalisation, la relégation du savoir ouvrier, voire l'élimination du rôle de l'ouvrier. Il s'agit en quelque sorte de la thèse de la déqualification poussée à l'extrême, avec laquelle elle partage une conception mécaniste et déterministe qui voit en la personne un être passif incapable de s'approprier la machine ou de s'y adapter par le développement de nouveaux savoir-faire susceptibles de lui donner un contrôle sur la machine et sur son travail. La thèse de la «marginalisation ouvrière» en particulier postule une adéquation entre les règles d'utilisation et les modalités de fonctionnement des outils informatiques ou, autrement dit, entre les tâches prescrites et les fonctions réalisées par les ouvriers. Ce faisant, elle évacue toute forme d'organisation et d'exécution du travail non planifié ou prévue. Or,

> concevoir les tâches requises comme s'imposant aux ouvriers d'elles-mêmes, directement, et avec un contenu d'avance et nécessairement fixé, revient à nier l'activité réelle et laisse supposer l'existence d'une stabilité des éléments techniques et de l'activité ouvrière, qui ne résiste ni à l'observation ni à l'analyse de ce que sont les systèmes techniques en fonctionnement réel (...) Tout se passe comme si les thèses de la «marginalisation» ouvrière ne pouvaient être formulées qu'à partir d'une vue sommaire et hautement simplificatrice des modifications dans les tâches prévues et les fonctions requises. Au moins implicitement ces thèses reviennent à postuler l'existence d'un déterminisme de la tâche sur l'activité (de Terssact et Coriat, 1984:338).

En réaction à la thèse de la marginalisation ouvrière, on retrouve l'interprétation selon laquelle l'automatisation, loin d'être destructrice du travail humain, est créatrice de nouveaux savoir-faire indispensables au bon

fonctionnement des matériels informatiques. On parlera alors du *résidu* du savoir ouvrier:

> [ces] savoir-faire sont définis comme des «coups de main», des «astuces», relevant de pratiques opératoires concrètes (...) Le savoir-faire ainsi composé de connaissances pratiques non formalisées, il est ainsi incodifiable par rapport à la connaissance technique parfaitement codifiée (...) Du point de vue de leur contenu, les savoir-faire ainsi définis sont présentés comme composés de procédures informelles de contrôle qui doublent, contournent ou se subsituent aux procédures d'exécution prévues (...) Enfin les savoir-faire ouvriers désignent une «organisation clandestine» (...) que se donnent les ouvriers pour faire fonctionner les installations, organisation négociée au sein de la structure de l'équipe (de Terssac et Coriat, 1984:338).

Il s'agit d'un savoir-faire non reconnu ou d'une qualification tacite. La *qualification tacite* englobe trois dimensions. La première dimension concerne l'exercice de tâches routinières. Elle désigne un ensemble d'habiletés acquises par la pratique et la répétition de gestes routiniers. Au début de ce processus d'apprentissage, l'attention soutenue portée à la tâche constitue une entrave à la productivité dans la mesure où elle donne lieu à des jugements injustes ou à une incoordination des mouvements. Pour devenir efficace, le savoir-faire acquis doit conduire à l'accomplissement relativement inconscient et instinctif d'une tâche. Les gestes dactylographiques en sont un exemple éloquent. La seconde dimension émane de la première: chaque activité de travail requiert un niveau d'attention différent. À cet égard, les imprévus et les situations inusitées rendent inappropriés les gestes routiniers. Les trucs du métier prennent le relais. Ils font partie des qualifications requises dans la résolution de problèmes inhabituels qui sollicitent un degré de conscience relativement plus élevé. Ils composent ce qu'il est convenu d'appeler l'expérience de travail. Enfin, la troisième dimension renvoie à la socialisation professionnelle requise pour assurer le fonctionnement harmonieux et adéquat du collectif de travail. Il s'agit des qualités sociales du travailleur, telles que le respect de la hiérarchie, la ponctualité, les affinités et, surtout, l'esprit de coopération.

La difficulté de cerner la qualification tacite dans ses dimensions technique et sociale réside précisément dans le fait qu'une fois intériorisée, une part importante des gestes qui la composent devient involontaire et échappe à l'observation.

Pour de Terssac et Coriat, la thèse de la marginalisation ouvrière comme celle de l'existence d'un savoir-faire ouvrier tacite sont complémentaires dans la mesure où «la réduction du savoir ouvrier aux simples savoir-faire peut même contribuer à accréditer l'idée d'une marginalisation qui s'opérerait par expropriation-confiscation du savoir-faire» (de Terssac et Coriat, 1984:389). A l'encontre de ces interprétations à leurs yeux simplificatrices et réductionnistes, les auteurs situent l'enjeu de l'automatisation dans la logique d'utilisation des automatismes, c'est-à-dire:

> du côté des logiques d'utilisation des dispositifs techniques mettant en oeuvre des procédures de travail variables, des processus mentaux complexes et des modalités de régulation particulières. C'est donc bien dans la combinaison de ces trois éléments que peut se lire la nature des enjeux, c'est-à-dire au niveau de l'activité réelle de l'équipe nécessairement différente des logiques de conception et des fonctions requises (de Terssac et Coriat, 1984:393).

Ainsi, les logiques de fonctionnement et les logiques d'utilisation sont-elles mises en opposition afin de faire ressortir les modalités d'application des fonctions théoriques dans le cadre de l'exécution pratique des tâches.

Dans le même ordre d'idée et pour pallier l'insuffisance d'outils conceptuels équivoques et de méthodologies inadéquates pour cerner dans leur complexité le contenu des tâches, certains auteurs proposent d'associer l'analyse ergonomique et sociologique. Selon cette approche, la qualification du travail n'est pas réductible à l'individu ou à la tâche mais s'inscrit dans un contexte organisationnel et socio-économique complexe:

> C'est ainsi, écrivent Bernier et Cailloux-Teiger, que l'organisation du travail, les rapports hiérarchiques et les

> rapports sociaux en général dans l'entreprise, les modes de gestion du personnel, la situation économique de l'entreprise et du secteur, et même le contexte national peuvent influer sur le niveau des qualifications (1985:87).

Aussi ces auteures favorisent-elles les analyses de cas ou les études sectorielles qui permettent la prise en considération d'un ensemble plus large de paramètres. C'est cette orientation théorique qui semble conduire les chercheurs vers la mise au point et l'utilisation d'instruments de collecte de données où l'on tente de combiner le questionnaire standardisé, l'entrevue en profondeur et l'observation de poste de travail. Ce glissement de la recherche à un niveau micro-sociologique s'inscrit maintenant dans un courant bien établi.

4.2.2.1 La perspective ergonomique: activité de travail et charge mentale

À ses débuts, la recherche ergonomique s'est centrée sur l'analyse des rapports entre l'individu et la machine, la machine pouvant être entendue dans le sens plus spécifique de poste de travail informatisé. L'ergonomie *classique* s'attachait particulièrement à la description de la nature de cette interaction, des

> caractéristiques des postes de travail informatisés reliées aux activités visuelles, aux activités motrices (disposition des claviers) et aux activités posturales. Mais, à l'heure actuelle, la majorité des recherches portent plutôt sur les caractéristiques des tâches et leur contenu, et sur les logiciels en lien avec les activités mentales de traitement de l'information (Bernier et C-Teiger, 1985:89).

Par ailleurs, tel que défini par l'ergonomie, le concept d'*activité de travail* recouvre l'ensemble des caractéristiques liées à la tâche (son contenu, ses conditions d'exécution, ses contraintes) et à celui ou celle qui l'exécute (l'âge, le sexe, la formation et l'expérience):

> Cette notion d'activité de travail employée en ergonomie est une notion extrêmement large qui comporte des aspects physiologiques, neurophysiologiques, psychologiques comprenant des fonctions cognitives, mais aussi des aspects psychoaffectifs (Bernier et C.-Teiger, 1985:89).

L'observation de l'activité de travail permet non seulement de mettre en évidence les exigences perceptives, motrices, mentales et posturales de la tâche mais également le décalage entre l'activité de travail prescrite ou théorique et son exécution. Nous y reviendrons.

Un deuxième concept a été développé en ergonomie pour rendre compte de l'activité mentale de travail. Il s'agit de la notion de *charge mentale*. La charge mentale dérive de la relation entre les opérations mentales qui interviennent dans l'exercice d'une tâche et la performance qui en découle. La capacité humaine à traiter l'information est déterminée à la fois par les conditions d'exécution de la tâche (caractéristiques et quantité d'information à traiter) et les contraintes ou les procédures organisationnelles qui régissent la circulation et le traitement de l'information. Ainsi, écrit Diani,

> la notion générique de «charge mentale» recouvre deux manifestations de la réalité du travail organisé dans les systèmes à base informatisée. Dans les travaux de haute composante mentale et à forte dépendance organisationnelle (...) (automatisation du travail de bureau), il apparaît que les opérateurs sont soumis à une «charge mentale» de poste (exécution des tâches), mais aussi à une charge mentale organisationnelle (...) [qui] découle principalement de la nécessité d'un fonctionnement collectif, du maintien de la continuité de la production dans une situation de travail dans laquelle la finalité de la production n'est plus jamais complètement et immédiatement visible (Diani, 1984:553-554).

Autrement dit, la nature du fonctionnement collectif ajoute à une charge mentale de poste (liée à l'accomplissement des tâches) une charge mentale organisationnelle qui découle de la nécessité de coordonner les activités du

groupe dans un plan intégré. Par exemple, dans le cas des unités de traitement de textes centralisées, on observe que le principe de communauté de travail qui régit les pools requiert une étroite collaboration et une complicité entre les employées pour assurer une meilleure coordination des différentes activités dont elles ont la charge.

Le concept de qualification recouvre donc différentes réalités selon les disciplines et les dimensions à l'étude. Dans l'optique socio-ergonomique, la qualification se manifeste non seulement dans l'activité de travail prescrite et observable mais également dans la charge mentale implicite déployée pour assurer la continuité de la production, contourner les imprévus et gérer les dysfonctionnements. Comme le soulignent Bernier et C.-Teiger:

> la mise en évidence de l'écart entre le travail prescrit et la tâche réellement exécutée oblige à une remise en cause radicale des définitions traditionnelles des emplois et des qualifications et (...) de leurs relations avec la formation. Si le travail ne se présente pas tel qu'il est prévu, l'activité réelle n'est pas celle qu'on définit, donc les conditions de recrutement, de formation et de reconnaissance sociale de la qualification ne correspondent pas à la réalité (Bernier et C.-Teiger, 1985:94-95).

Dans l'exécution de toute tâche, une organisation à la fois matérielle et intellectuelle est mise en jeu. Le processus mental impliqué consiste dans l'agencement d'actes réfléchis et d'automatismes et dans leur orientation vers l'accomplissement de la tâche. L'acquisition des gestes automatiques résulte de l'expérience et de l'entraînement. Il s'agit de savoir-faire implicites et informels, que de Terssac et Coriat ont aussi appellé les logiques d'utilisation des automatismes.

L'automatisation du travail de bureau est souvent cité en exemple pour illustrer le phénomène de la charge mentale. Une étude menée au Québec (Benoit, 1985 et Benoit et coll., 1984), permet de mieux situer l'état du développement de la bureautique et son impact sur l'emploi et les qualifications.

4.2.2.2 Le cas particulier du travail de bureau

Le développement de la bureautique au Québec nous ramène à la phase d'implantation mentionnée plus haut et qui a entraîné, tout comme le taylorisme à l'ère industrielle:

- la parcellisation, la standardisation et la spécialisation des tâches;
- l'intensification du travail;
- l'accentuation du contrôle technique et social sur la qualité, l'efficacité et le déroulement du travail;
- la diminution du degré de contrôle et d'intervention de l'employé sur le processus de travail (Benoit, 1984:189).

En ce qui concerne l'organisation du travail, disons que plus le nombre total d'employées affectées au traitement de texte est considérable, la date d'implantation lointaine et le taux d'utilisation des équipements élevé, plus grande est la proportion des établissements comportant un pool de traitement de textes (pool seulement ou structure mixte). Dans les petites entreprises on retrouve une structure organisationnelle tantôt de type pool, tantôt de type poste individuel de travail. On soupçonne toutefois que cette tendance au regroupement en pool des employées s'amenuisera à mesure que baissent les coûts d'achat des matériels informatiques.

On assiste à une division binaire du travail conduisant à une polarisation des classes de travailleurs et des compétences: une minorité hautement qualifiée assume les tâches de conception et une majorité non qualifiée, composée essentiellement de femmes, accomplit les tâches d'exécution. De façon générale, on observe une concentration du temps de travail dans des tâches de frappe. Ceci se traduit par l'augmentation, d'une part, du temps de frappe pour les employées de machine à traitement de textes et surtout celles travaillant en pool et, d'autre part, de la proportion des employées qui se consacrent exclusivement à cette tâche. Plus de la moitié de tout le personnel affecté aux machines à traitement de textes est représentée par les techniciennes et les spécialistes dont les tâches sont à contenu exclusif de frappe. Dans l'ancienne structure, la majorité des employées à la machine à écrire occupaient des postes renfermant, en plus des tâches de dactylographie, des fonctions administratives et cléricales.

Ainsi, on observe que l'implantation de la machine à traitement de textes se répercute sur le type de travail confié ou effectué par certaines catégories de travailleuses. D'un côté, les secrétaires administratives délaissent progressivement les travaux de dactylographie pour se consacrer davantage à d'autres tâches de secrétariat et d'administration. À l'inverse, les secrétaires de correspondance voient leur temps de travail concentré dans les tâches de frappe au détriment des fonctions générales de secrétariat et des tâches administratives.

Cette nouvelle répartition du travail, ou cette spécialisation des employées de bureau, restreint la diversité du travail et entraîne un morcellement des tâches. Il y a parcellisation des tâches lorsque les différentes opérations de reproduction d'un texte (dactylographie, première saisie, modifications subséquentes) sont effectuées par différentes employées de traitement de textes. Une organisation du travail de type pool est davantage propice à la parcellisation des tâches parce qu'elle repose, par définition, sur un principe de communauté de travail. Cependant, on constate que les employées affectées à un pool effectuent généralement l'ensemble du répertoire des travaux accomplis dans le pool. Mais comme nous l'avons souligné plus haut, la spécialisation des tâches est proportionnelle à la taille du pool. Enfin, on peut dire que si la diversité du travail des employées à la machine à écrire réside dans la variété des tâches, celle du personnel de la machine à traitement de textes se traduit par une plus grande variété des travaux de frappe.

Quant à l'intensification de la charge de travail, elle se rapporte à une accélération des cadences de travail, à une réduction des temps morts et à une concentration des activités de travail provoquant la fatigue et la tension nerveuse. Le stress est d'autant plus grand que le renforcement du contrôle du travail est facilité par l'automatisation. Le rendement quantitatif et qualitatif des employées fait l'objet d'une double surveillance: la supervision humaine et la supervision électronique. Encore une fois, ce phénomène est plus accentué dans les pools que dans les postes individuels de travail.

Sur le plan des compétences, le travail sur les machines à traitement de textes exige un niveau de qualification supérieur à celui requis pour le travail sur la machine à écrire. La comparaison des exigences de qualification et

d'expérience de travail du personnel affecté à la machine à écrire et à la machine à traitement de textes le confirme. On constate un rehaussement des critères d'embauche pour les employées de machine à traitement de textes, en particulier sur le plan de l'esprit de logique, de la capacité d'abstraction, de la connaissance de la structure des commandes et du fonctionnement des machines. L'initiative, le jugement, la précision et la vitesse sont d'autres qualités souvent recherchées chez le personnel affecté à la machine à traitement de textes.

Malgré le rehaussement des exigences de qualification et d'expérience, l'étude de Benoit et ses collaborateurs (1984) révèle que la proportion d'employeurs qui embauchent du personnel affecté à la machine à traitement de textes sans formation ni expérience (43 %) est sensiblement la même que celle des employeurs qui exigent la formation et l'expérience (45 %). Par contre, peu d'entre eux recrutent parmi des employées possédant seulement la formation (4 %) ou uniquement l'expérience (2 %). Le taux élevé de non-réponse (54 %) limite toutefois la portée de ces résultats.

4.2.2 L'impact de la machine à traitement de textes sur l'emploi en secrétariat

Contrairement à certaines prévisions, le bilan net de l'incidence de l'automatisation sur l'emploi dans le secteur tertiaire montre non pas une perte draconienne d'emplois mais bien un ralentissement de leur croissance. Saint-Pierre résume de la façon suivante les stratégies mises en oeuvre par les gestionnaires et les administrateurs:

> (...) la stratégie des entreprises concernant leurs personnels consiste (...) à transformer les postes à temps plein et réguliers en postes à temps partiels et occasionnels, à ne pas remplacer les employées qui quittent leur travail, à les déplacer d'une région à l'autre ou d'un service à l'autre plutôt qu'à procéder à des mises à pied massives (...) Une autre stratégie des entreprises consiste à faire appel à des compagnies sous-traitantes (...), ou à des employées pigistes et occasionnels (pour la saisie des données entre autres) aux périodes dites de pointe (Saint-Pierre, 1984:77).

Cette description reflète une situation d'ensemble à laquelle n'échappe pas le travail de bureau. L'étude de Benoit et ses collaborateurs (1984) révèle les mêmes tendances, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent.

En gros, l'impact de l'implantation des nouvelles technologies informatiques dans le travail de bureau sur le volume de l'emploi pourrait se traduire par une diminution du volume des emplois (23 % des répondants), une stabilité (65 % des répondants) ou une hausse (12 % des répondants).

Du point de vue de la structure d'emploi, il existe une certaine correspondance entre les postes du système traditionnel de classification et les postes du système relié à la machine à traitement de textes. C'est le cas en particulier des postes liés à la machine à écrire à contenu exclusif de frappe qui trouvent leur pendant du côté de la machine à traitement de textes chez le spécialiste et le technicien. Dans d'autres cas, on assiste à l'émergence de nouveaux postes de travail tels que celui de spécialiste à la mise en page, de spécialiste à l'entraînement, de correcteur, de superviseur et de directeur de service de traitement de textes. L'apparition de ces fonctions est essentiellement attribuable aux possibilités de la machine à traitement de textes, aux exigences de qualification et de formation du personnel ainsi qu'à l'achalandage et au volume de travail.

Dans le même ordre d'idées, Mandon et Rannou (1985:66) parlent de *services d'interface* entre le système d'information et les utilisateurs. Indifféremment appelées monitrices, superviseures, animatrices et coordinatrices, les titulaires de ces emplois cumulent trois types de fonctions: 1) de formation, d'assistance et de suivi sur plusieurs mois des nouvelles formées; 2) de mise à jour continue des savoirs et savoir-faire, en glanant les astuces développées par les opératrices, en testant les nouveaux matériels et logiciels, voire en innovant par le développement de nouvelles applications; et 3) de la mise en place de nouveaux modes de collaboration entre les collègues et les différents groupes professionnels.

> Les titulaires, écrivent Mandon et Rannou, sont d'origines différentes: des informaticiens, des organisateurs, des

> formateurs, mais aussi des utilisateurs. Il s'agit dans tous les cas de personnes qui se sont appropriées les nouveaux outils et sont capables par leurs connaissances des procédures administratives de les mettre à la disposition des autres utilisateurs (1985:66).

Cependant, dans la mesure où ces fonctions sont ou peuvent être assumées et récupérées par le personnel de secrétariat en place, on parle généralement d'un déplacement d'emplois plutôt que d'une suppression des postes ou de remplacement des employées.

En outre, la capacité des entreprises à diversifier et à développer de nouveaux services à la clientèle entraîne, conjointement à une productivité accrue, une hausse de la quantité de travail et des usagers à desservir conduisant ainsi au maintien d'une relative stabilité du volume des emplois. De même, dans les cas où la machine à traitement de textes vient se substituer à la machine à écrire, on observe également peu de changement.

Dans le cas d'une diminution des effectifs, c'est généralement par l'accroissement de la productivité due à l'utilisation des machines à traitement de textes qu'on explique la compression de la masse d'emploi en secrétariat. Du point de vue de l'impact réel en termes de réduction des effectifs, l'étude révèle qu'un employée affectée à la machine à traitement de textes pourrait remplacer 1,8 employées à la machine à écrire. L'impact potentiel, selon les estimations les plus couramment avancées, suggèrent un rapport d'une employée à la machine à traitement de texte contre 3 ou 4 employées à la machine à écrire. Il semblerait que certains facteurs, tels les types de travaux effectués, le taux d'utilisation des machines et la structure organisationnelle puissent occasionner un ralentissement des gains de productivité. Par exemple, on observe qu'un type d'organisation du travail en pool donne lieu à une productivité supérieure à un type d'organisation en postes de travail individuels. De même, les possibilités illimitées de révision des textes encouragent leurs auteurs à les remanier indéfiniment.

Dans le cas le l'accroissement des effectifs, les résultats de l'enquête de Benoit et collaborateurs (1984) ne permettent pas de dissocier la part de

l'augmentation du volume de personnel attribuable à l'impact direct de la machine à traitement de textes par rapport à d'autres facteurs liés au milieu d'étude, tel l'accroissement du volume de travail et la diversification des activités de l'entreprise. Par ailleurs, la mise en parallèle de la croissance des effectifs et du volume de travail révèle la faiblesse du taux de croissance du personnel par rapport à la variation à la hausse du volume de travail. L'optimisation des ressources de la technique, le réaménagement des tâches et des activités de l'entreprise contribuent à freiner l'embauche. Par contre, on assiste rarement à la mise à pied des employées à la machine à écrire qui sont généralement recyclées pour combler un poste en traitement de textes.

Recrutement et recyclage du personnel

Sur le plan du recrutement, l'étude de Benoit et ses collaborateurs rapportent certains problèmes «liés au manque d'expérience des postulants, à une insuffisance de qualification, à une pénurie à cause de la forte demande de personnel en traitement de textes» (Benoit et coll., 1984:xviii). À cette pénurie s'oppose, dans les cas de réduction du personnel, «la non-embauche de nouveaux travailleurs à des postes permanents» (Benoit et coll., 1984:185) en faveur d'une hausse des emplois à temps partiel, d'une part, et du temps supplémentaire et du travail par quarts (équipes successives) pour les effectifs liés à la machine à traitement de textes, d'autre part. Entre 1975 et 1982, le travail à temps partiel «est passé de 13 à 18 % du total de la main-d'oeuvre dans le commerce et de 12 à 20 % dans le secteur des services» (Saint-Pierre, 1984:88). Cette restructuration du marché de l'emploi touche une marge croissante d'employées de secrétariat qui composent dorénavant une main-d'oeuvre de réserve pour les employeurs:

> plus qu'une simple conséquence momentanée et réversible de la crise, le développement du travail à temps partiel est, comme d'autres formes d'emploi précaire sans doute, une tendance nette des politiques actuelles de gestion de la main-d'oeuvre qui visent une plus grande flexibilité dans l'utilisation des capacités de travail (Saint-Pierre, 1984:93).

Le recrutement externe est privilégié par les employeurs, principalement pour éviter d'avoir à former ou à recycler le personnel en place:

> (...) deux sources se distinguent nettement des autres. Celles-ci sont les agences de placement privées avec 37 % des répondants et les annonces dans les journaux dans 34 % des cas. Il est à constater que seulement 9 % des répondants utilisent les écoles de secrétariat comme premier recours de recrutement et que les services de placement publics ne sont choisis que par 7 % des répondants. Enfin, 13 % des entreprises choisissent d'autres sources que celles énumérées plus haut (...) Lorsqu'il s'agit de choisir un deuxième recours de recrutement suite à l'échec du premier, on constate que les employeurs donnent la priorité aux écoles de secrétariat dans 36 % des cas (Benoit et coll., 1984:82).

Pour pallier les difficultés de recrutement, la formation interne représente la solution privilégiée. Pour remédier au problème de pénuries de compétences, les répondants favorisent les mesures qui ont trait à une formation quantitativement et qualitativement supérieure des finissantes, tant dans les écoles que dans les cégeps. Peu de répondants sont enclins à vouloir contribuer au financement des programmes de formation. Par contre, leur mise en place suscite davantage la participation, notamment en ce qui concerne la conclusion «d'ententes avec le gouvernement concernant des stages de formation dans l'entreprise (...) [et] le prêt d'experts en traitement de textes pour assister à la mise sur pied d'un programme de formation en traitement de textes» (Benoit et coll., 1984:84).

Les établissements qui offrent une formation interne optent majoritairement pour une formation sur le tas. Certains employeurs offrent également des sessions formelles de formation, d'une durée généralement inférieure à deux semaines, ou les deux types de formation à la fois. D'autres encore préfèrent défrayer le coût d'une formation externe chez le manufacturier ou dans les institutions d'enseignement. La durée de l'entraînement offert par les fabriquants est normalement de 5 jours ou moins. Le temps requis pour utiliser une machine à traitement de textes d'une manière autonome varie entre un mois et un an.

4.2.3 Mise en forme d'hypothèses analytiques

À partir de ce qui précède, nous dégagerons quelques hypothèses de travail permettant de mieux saisir le contexte d'insertion professionnelle des jeunes employées de bureau. Nous reprendrons les hypothèses avancées dans le chapitre précédent. Le cas échéant, nous les reformulerons et nous ajouterons de nouvelles hypothèses à la lumière des nouvelles informations obtenues. Les passages modifiés seront indiqués en italiques. Le même exercice sera repris dans les chapitres suivants.

No	Hypothèses analytiques avant reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
1)	La perte d'autonomie de l'enseignement professionnel, suite à la centralisation par l'État de la formation, ainsi que la dévalorisation dont il est l'objet, sont susceptibles de se traduire, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. L'expérience des stages de formation en milieu de travail, parce qu'ils repré sentent un espace de socialisation professionnelle, devrait permettre de rétablir une certaine conso nance.	
2)	Le milieu de travail étant un milieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale, on peut s'attendre à ce que les stages de formation en entreprise constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi.	Le milieu de travail étant un lieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale, *formelle et tacite*, on peut s'attendre à ce que les stages de formation en entreprises constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi.
3)	En l'absence d'un engagement de l'employeur au regard des finalités et des objectifs de formation du stage et en l'absence d'une implication de sa part au regard de son déroulement, le stage est susceptible de servir davantage les intérêts immédiats et économiques de l'entreprise et peut plus difficilement se solder par un emploi durable.	
4)	Étant donné leur courte durée, les stages courts, ou le mode de formation scolaire (E.S.C.), ne suffisent pas à munir les élèves d'une formation complémentaire et d'une expérience minimale de travail, ce qui diminue d'autant leur pouvoir d'insertion professionnelle.	
5)	Parce que, de par sa nature et sa durée, elle assure une préinsertion en emploi, la formation en alternance (A.E.T.) offre de meilleures possibilités de déboucher sur un emploi.	

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
6)	La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire. La transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. Autrement dit, la formation sur les lieux de production, du type des stages en milieu de travail (S.M.T.) du M.M.S.R.F.P. donne une main-d'oeuvre captive, rapidement désuète et difficilement recyclable.	
7)	Étant donné la multitude des outils informatiques existants, la prolifération et le perfectionnement incessants des logiciels qui envahissent le marché de la bureautique, une plus grande qualification et polyvalence deviennent des critères d'embauche importants.	
8)	La capacité d'innover et de s'adapter de la main-d'oeuvre constitue un élément appréciable pour décrocher et conserver un emploi.	
9)	La rapidité à laquelle évoluent les nouvelles technologies informatiques, entraîne un réaménagement de la séquence études-travail, allant dans le sens d'une formation continue, ou permanente, intégrée à la vie au travail ou en alternance avec celle-ci.	

CHAPITRE V

La reconstitution du processus d'insertion professionnelle : à la recherche d'un fil conducteur

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons les premiers résultats de l'analyse d'entrevues réalisées auprès de finissantes[1] de l'enseignement professionnel en commerce et secrétariat et de jeunes ayant effectué un stage en milieu de travail (S.M.T.) parrainés par le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (M.M.S.R.F.P.). Parmi les jeunes sortantes du système scolaire, les unes ont poursuivi une formation en institution scolaire, assortie d'un stage court (E.S.C.), tandis que les autres ont obtenu leur formation en alternance de l'école et du travail (A.E.T.). Les trois groupes dont il a été question dans les premier et deuxième chapitres sont donc représentés.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre II, l'analyse des entrevues s'est réalisée en deux temps correspondant à deux niveaux d'analyse. Le premier niveau d'analyse, le *niveau substantif*, a pour but de dégager une idée d'ensemble de la situation des jeunes interrogées et de déblayer quelques pistes d'interprétation de leur situation à partir de nos hypothèses analytiques. L'analyse comparative constante que nous avons menée a permis de dégager des catégories substantives qui serviront à ponctuer la présentation des résultats. On les retrouve en tête de section ou de sous-section. Nous retracerons l'itinéraire scolaire et professionnel des jeunes filles et donnerons un aperçu du contexte familial d'origine.

En d'autres mots, l'analyse de premier niveau consiste à explorer les différentes avenues de recherche, à préparer le terrain en vue de cerner une dimension qui apparaît en saillie, une catégorie conceptuelle centrale capable d'incorporer et de mettre en relation les catégories en périphérie. Ce processus social de base, la quête identitaire, sera approfondi au chapitre VI, au moment de ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse formelle.

---

1 Dans ce chapitre, on comprendra que le féminin l'emporte sur le masculin...

Parce que l'analyse de premier niveau fait émerger des catégories substantives, dont le libellé est collé au verbatim des entrevues, nous ferons largement appel aux témoignages des informatrices. Cette façon de procéder permet aussi de donner la parole aux jeunes. Ces témoignages frapperont par la désarmante lucidité de ces jeunes filles, devant les choix et les situations qui s'imposent à elles, sur lesquels elles tentent d'avoir une certaine emprise. Nous accorderons une place plus importante à l'interprétation, qui fera émerger des catégories formelles, dans les étapes qui suivront.

Les témoignages[2] cités ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence ou de leur capacité à rendre compte d'un ensemble de citations dont le message était proche. Les prénoms des informatrices ont été modifiés afin de protéger leur anonymat. La situation cas par cas des répondantes, six mois et vingt-quatre mois après la formation, est présentée en *Annexe C*. L'origine sociale, le programme d'études et le mode de formation reçue sont également identifiés.

La logique de la présentation tente de reproduire le plus fidèlement possible la logique d'ensemble des récits des actrices, telle que nous avons pu la reconstituer. Ainsi en est-il de la reconstruction de la suite des événements, qui servira à structurer la présentation, mais aussi de ce qui peut apparaître comme des répétitions. Parce que, dans la vie des jeunes, les événements ne se succèdent pas toujours dans une séquence linéaire, la reconstitution du processus de la transition au travail fait apparaître des aller-retour qui nous amènent à traiter plusieurs fois d'un même sujet.

Le corpus d'entrevues révèle l'histoire de jeunes filles en transition professionnelle environ 24 mois après la fin des études ou d'un stage en milieu de travail. Dans cette section nous voulons reconstituer le processus d'insertion professionnelle de ces jeunes. Rappelons que nous le définissons provisoire-

---

2 Les parenthèses contiennent les marques du discours qui nous apparaissaient significatives. Il s'agit généralement de rires. Les crochets ont servi à maquiller l'identification des lieux de travail, modifier des noms cités, etc. en vue de protéger l'anonymat. De même, nous les avons utilisés pour compléter le discours des informatrices pour assurer une meilleure compréhension du message. Les points de suspension indiquent des passages omis parce que non pertinents ou répétitifs. Il n'apportaient pas d'éclairage supplémentaire.

ment comme le processus qui s'enclenche au moment où l'individu arrête un choix professionnel et s'achève au moment où il occupe un emploi qu'il croit pouvoir conserver.

5.1 De la mère au foyer à la femme au travail

Le milieu d'origine des informatrices est modeste. Le père est ouvrier ou employé (chauffeur de camion, homme d'entretien...); quelques fois, il est contremaître, chef de groupe, voire ingénieur. La mère travaille à la maison ou occupe un emploi traditionnellement féminin ou qui prolonge ses fonctions domestiques (préposée aux diètes, enseignante, caissière, bénévole...). L'occupation des parents est signalée dans des termes très laconiques et généraux. Les jeunes peuvent difficilement décrire les fonctions exercées par leurs parents dont ils connaissent d'ailleurs rarement la scolarité. Le cas échéant, les études accomplies par leurs parents ne dépassent pas souvent le cours primaire.

Les frères et soeurs exercent généralement des emplois de col bleu ou de col blanc. Leur scolarité se situe la plupart du temps au niveau de la cinquième secondaire ou moins. Lorsqu'ils ont poursuivi des études supérieures et qu'ils exercent une profession reconnue, ils sont perçus comme des modèles pour les autres membres de la famille.

> J'ai une soeur qui est infirmière diplômée. J'ai un frère qui est dans la construction, plus jeune que moi. Le plus vieux de tous il paraît qu'il vient de se trouver une job à l'année. Il a travaillé d'une job à l'autre, il avait de la misère lui aussi, il n'avait pas fini son école. On est pas mal tous de même. Il y a juste Sophie, infirmière diplômée, elle, c'était la bol de la maison... Après j'ai une soeur, elle n'a jamais vraiment travaillé, elle a une job comme serveuse, elle commence de même. Mais elle a quasiment fini son secondaire V. Je lui disais, crime, Marie, tu as la chance, fais-le! Puis elle l'a jamais fait en fin de compte. (Paule, SMT-03)

Mais ces modèles qui encouragent leurs puînés à persévérer dans leurs

études, sont aussi ceux à qui l'on voudrait démontrer qu'un diplôme professionnel de l'école secondaire permet de bien vivre et de bien gagner sa vie.

> Mon frère... il va au collège informatique... il finit cet été, je pense, il va avoir son gros stage... Je me souviendrai tout le temps, mon frère m'avait dit que je ne me trouverais pas d'emploi parce que j'avais juste un secondaire V, que j'irais pas au cégep puis là, j'ai une voiture, je travaille, c'est quand même pas si pire... (Brigitte, 453-AET-06)

Les frères et soeurs plus scolarisés, de même que les mères, semblent influer davantage sur la persévérance scolaire que les pères. Les mères, en particulier, incitent fortement leurs filles à poursuivre des études.

À l'autre extrême, les plus démunis des frères et soeurs suscitent la compassion et bénéficient du support des membres de la famille. Ils marqueront profondément la vie de leurs proches qui vivent parfois les mésaventures et les difficultés des leurs comme un échec personnel, parce qu'ils n'ont pas pu les aider à faire autrement ou à éviter le pire.

> Je voulais m'en aller soit [comme] travailleuse sociale, soit en techniques policières. J'ai un frère qui a des démêlés avec la justice puis j'ai vu qu'en le cotoyant, j'ai pas réussi à tout en sortir. J'ai fait des dépressions à cause de ça... Je sais qu'il y en a qui vont travailler mais qui ne garderont pas leur job longtemps. J'en vois beaucoup des jeunes qui traînent et je me dis: pourquoi qu'ils ne cherchent pas un emploi? La drogue, les burns, les clochards... l'alcool... les motés... des fois c'est dur pour le système. (Lilianne, 456-ESC-09)

Tout se passe comme si Lilianne devait porter tout le poids de la détresse des jeunes de son entourage. La propension des jeunes à vouloir venir en aide aux plus démunis, aux personnes âgées, aux jeunes délinquants et aux pays en voie de développement est frappante. Un peu comme si le fait de vivre dans un milieu marqué par l'adversité et d'être témoins de la misère éveillaient chez elles le désir de l'engagement social.

> J'ai travaillé bénévolement pour des personnes âgées, handicapées. On passe la Popote Roulante... J'allais à François-Charron aider les malades, comme ça par moi-même. J'ai été à Saint-François d'Assise. J'aime vraiment les personnes âgées, les jeunes en difficultés aussi. Je fais partie d'un groupe comme animatrice... C'est des jeunes qui ont de la difficulté avec la drogue, l'alcool... on a deux jeunes filles de 14 ans qui sont prostituées, droguées... Je suis présidente des loisirs aussi ici. C'est moi qui gère toute l'association, qui fait les activités pour les jeunes, la programmation, qui tient les livres, qui fait la paie pour les moniteurs. Je suis monitrice aussi... Ca c'est bénévole; juste monitrice là c'est rémunéré... J'ai un projet d'Haiti pour trois semaines l'été prochain. Un peu missionnaire, un entrainement missionnaire, aider les gens à construire des huttes, même des routes. Je pense que c'est super important de donner du temps pour les gens qui en ont besoin. Nous autres, on n'a pas à s'occuper si on va manger, si on va être habillé. Eux autres, ils ont tous ces problèmes là puis ils sont heureux, on les voit sourire quand même. Moi ça m'aide à continuer. (Nathalie, 454-AET-02)

Cet exemple illustre bien la variété et l'étendue des expériences relatées par les jeunes. Il ne s'agit pas d'un cas d'exception. Elles ont à peu près toutes à leur actif une expérience semblable à raconter. Cet engagement social vient souvent de leur expérience de vie: une situation familiale éclatée, des parents divorcés, des contacts avec les parents peu fréquents ou difficiles, etc. En aidant les populations les plus vulnérables, elles supportent un peu mieux leurs propres difficultés. Le concept de *privation relative* développé par Merton (1965) traduit bien cette réalité: en comparant leur situation à celle de personnes plus démunies, elles finissent par l'estimer plus confortable.

La situation familiale, en particulier celle de la mère, exerce une influence très importante chez les filles, non pas tant dans leur choix d'une carrière en particulier que dans leur désir d'étudier, de travailler et de se maintenir sur le marché du travail, même dans l'éventualité d'une maternité. Laissons la parole à quelques-unes d'entre elles qui annoncent peut-être l'émergence de nouvelles représentations des rôles masculins et féminins.

Me marier et avoir des enfants? Non. Moi je vais travailler toute ma vie... Présentement, le travail passe avant mes plans de familles. Là je vais m'installer, je vais me prouver que je suis capable de dépendre toute seule de moi-même. Quand j'ai vu ma mère tomber à 42 ans en appartement parce qu'elle venait de divorcer puis que jamais elle n'avait vécu d'elle-même, elle a trouvé ça dur. Je l'ai aidée comme je pouvais, autant monétairement que psychologiquement parlant mais moi, je vais savoir c'est quoi vivre toute seule. C'est bien important. Je le conseille à toutes les filles... (Francine, 462-ESC-01)

[Je continuerais à travailler] parce que après ça quand les enfants grandissent, où qu'ils partent de la maison, nous autres on reste là, avec plus rien. On est dix ans en arrière puis il faut rattraper tout ce temps-là, pour réussir à se trouver un autre emploi. C'est trop compliqué pour laisser tomber. Je prendrais mon quatre mois de maternité, ou un an sans solde si c'est possible, mais après ça, retour au travail. Il y en a beaucoup qui ne sont pas d'accord, mais pour moi, c'est comme ça... C'est pour ça que je veux retourner au travail après une grossesse, parce que ma mère, ça lui a pris quinze ans, puis la différence, ça fait seulement six mois qu'elle a commencé, puis elle trouve ça dur. Il faut toute qu'elle remémorise ce qu'ils n'ont pas appris, les ordinateurs, tout. (Lucie, 453-AET-04)

Là j'attends un bébé présentement... Ca ne paraît pas... On voulait en avoir un mais d'un autre côté je me disais: il faudrait que je fasse attention aussi parce que... Je n'en ai pas parlé avant d'avoir ma permanence. Je ne voulais pas risquer ma permanence. Je me disais: je suis capable de faire bien des affaires, moi, ça ne m'arrête pas bien bien... Je vais prendre mon congé de maternité, je me disais: un bébé ce n'est pas énorme. Il faut que tu le fasses garder... Moi, ça adonne que j'ai un copain qui est plutôt «maman» que «papa», dans le

> sens où il est plus «maison», si on veut. À ce moment là, il y a des périodes que tu ne paies pas de gardienne. Les mois où moi seule travaille, on est capable d'arriver quand même. C'est plus juste. Mais lui, par contre, il va avoir de l'assurance-chômage, autre chose pour combler. Moi, je me sens plutôt femme au travail, je me sens moins femme de maison puis lui, c'est peut-être le contraire. Des fois, il prend des périodes où il va travailler puis après ça, il revient. Je dirais que c'est plus facile pour un homme de faire ça. Une femme, sur le marché du travail, elle ne peut pas faire ça... Ça dépend peut-être des métiers, mais je sais que dans le domaine du secrétariat, essaie pas de faire ça, c'est du risque, parce que si tu trouves un emploi permanent, tu es bien mieux d'y rester. (Louise, 462-AET-09)

Ainsi, il n'y a pas que dans le discours que les jeunes femmes affirment leur volonté de conserver leur emploi après la maternité. Elles développent des stratégies pour camoufler leur situation et protéger la promesse d'une permanence qui semble leur pendre au bout du ventre! En outre, elles se retrouvent dans des situations où elles jouent un rôle de soutien de famille. Elles supporteront ainsi tantôt un conjoint, le temps qu'il s'établisse dans sa profession, qu'il recrute une clientèle ou rentabilise un commerce, tantôt une mère, après une séparation, tantôt encore une famille entière lorsque la maladie frappe. Il n'est question dans ce contexte ni de travail d'appoint, ni de salaire d'appoint.

Les stratégies matrimoniales des filles se démarquent de celles des générations précédentes. Ainsi, le mariage ne suit pas la fin des études, non plus que la venue du premier enfant ne suit l'installation matrimoniale. Même la naissance d'un premier enfant ne conduit pas automatiquement au mariage. Les filles d'aujourd'hui veulent d'abord s'installer dans la vie, assurer leur sécurité financière et éviter la dépendance envers un conjoint. Les nouveaux modèles sont dorénavant des femmes indépendantes.

> Je prenais beaucoup l'exemple sur elle (une cousine). Elle est indépendante, elle a sa maison, elle a beaucoup d'expérience.

> Elle ne voit pas la vie comme les personnes de son âge à elle. Elle a quasiment l'âge de ma mère mais c'est différent: elle travaille encore - ma mère n'est plus sur le marché du travail - puis elle n'est pas mariée. (Brigitte, 453-AET-06)

Ces observations peuvent apparaître surprenantes dans la mesure où elles concernent des jeunes filles issues d'un milieu modeste, souvent décrit comme conservateur et plus fidèle aux modèles familiaux traditionnels. Certaines études (Dandurand, 1986; Chamboredon, 1983) semblent démontrer que les filles de la classe populaire ont davantage tendance à adopter des comportements plus traditionnels. La présente étude, si elle ne peut prétendre renverser cette interprétation, saisit sur le vif un changement qui pourrait bien être en train de s'opérer dans les mentalités et les aspirations des jeunes d'aujourd'hui et qui rejoindrait maintenant les jeunes d'origine sociale moins nantis (voir aussi Lapierre-Adamcyk et coll., 1987). Les conditions de vie de leurs mères les auront-elles convaincu de réviser leurs stratégies familiales? Chose certaine, pour ces jeunes filles, la socialisation exercée par la famille les conduit à sortir des sentiers battus. Leur mère devient en quelque sorte une référence négative. Elles ne veulent pas retomber dans le même piège de la dépendance et se retrouver sans ressources en cas de rupture familiale. L'investissement dans les études consenti par ces jeunes les incite à vouloir préserver l'autonomie que ces études leur accorde. À partir de ce moment, il faut rechercher d'autres modèles chez les femmes qui composent l'entourage ou tout simplement s'en passer. C'est alors comme si tout était à refaire, à recomposer.

Mais ces trajectoires ne sont possibles que dans un contexte propice. Qu'il s'agisse d'un départ précoce du domicile familial ou d'une grossesse prématurée, les accidents de parcours frapperont durement certaines jeunes filles. Ainsi, celles qui connaîtront un séjour à l'aide sociale ont-elles derrière elles un passé marqué par un événement qui fera bifurquer le cours de leur vie. S'ensuivra l'abandon des études, l'errance d'un emploi précaire à l'autre, les périodes de chômage et d'inactivité, puis le recours aux multiples mesures de développement de l'employabilité. Nous y reviendrons.

La famille nucléaire, mais aussi la famille élargie, modèlent les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes filles. Qu'il s'agisse d'une soeur, d'une cousine, le groupe professionnel de référence auquel souhaitera appartenir la jeune fille sera souvent confondu avec la personne de référence, celle qui incarne le modèle à qui ressembler. Mais il n'y a pas que les membres de la famille qui exercent une socialisation sur la génération suivante. Les pairs, les agents scolaires et les travailleurs sont aussi du nombre des agents de socialisation.

5.2 Étudier dans sa branche

Ce qui frappe au premier abord, c'est l'importance accordée au fait de se sentir ou non à sa place, «d'être dans sa branche», d'avoir choisi le bon domaine d'étude et d'emploi, celui qui convient à sa personnalité, à ses goûts et à ses aptitudes. Cette préoccupation transparaît tant dans le discours sur les motivations à l'origine de l'orientation professionnelle que dans celui sur la réussite scolaire, la recherche d'emploi et le travail. Tout se passe comme si un bon choix laisserait présager une trajectoire scolaire et professionnelle moins accidentée; un mauvais choix annoncerait un parcours chargé d'incidents, d'obstacles et de difficultés.

5.2.1 Trouver sa place

Les motivations à l'origine de l'orientation professionnelle sont multiples: pour les unes, c'est l'attrait du travail de bureau ou l'image de la secrétaire entourée de paperasse qui séduit; pour d'autres, c'est l'exemple ou l'influence exercée par les membres de la famille ou les pairs; pour d'autres encore, c'est une voie d'échappement aux études générales et à l'échec scolaire; enfin, c'est une question de places disponibles dans un secteur de formation ou de possibilités qu'offre l'école. Dans les deux derniers cas, c'est souvent la sélection scolaire qui est mise à nue.

> Secrétaire, jouer dans les papiers, puis avoir plein d'affaires devant moi, avoir des responsabilités, j'aimais ça... Je me suis toujours intéressée aux affaires de secrétaire. J'étais tout le temps portée à regarder les secrétaires. Je trouvais ça le fun. (Sarah, 454-ESC-03)

> J'ai décidé d'aller en commerce parce que j'ai toujours eu une assurance vers ça, vers le bureau, j'aimais ça les secrétaires... Il y a beaucoup de ma famille qui travaille dans les bureaux. Puis je me suis dit: ah! moi je vais être secrétaire. On a toujours quelque chose, tu sais. (Brigitte, 453-AET-06)

> Mon choix ce qu'il a été pour m'en aller en secrétariat, c'est parce que j'aimais ça, c'était mon point principal. Qu'est-ce qui m'attirait c'était le public, travailler dans les entreprises, voir beaucoup de monde, puis quand tu aimes ça je pense que tu réussis parce que je n'ai pas eu de misère, j'ai adoré ça. (Francine, 458-ESC-06)

L'intérêt vers le métier choisi conduit à la réussite scolaire. Inversement, le fait d'obtenir de «bonnes notes» à l'école renforce le sentiment d'être «dans la bonne branche». Et si la réussite scolaire représente l'indice d'un bon choix, les difficultés, les retards, les redoublements, l'échec et l'abandon scolaires peuvent être la conséquence d'un mauvais choix ou d'un choix forcé.

> J'ai commencé en secondaire IV. Il fallait choisir général ou commerce. Je ne m'intéressais pas beaucoup à la biologie, physique, chimie alors quand j'ai vu dactylo... Depuis que j'étais jeune, ma soeur était secrétaire médicale et ça m'intéressait mais pas dans le domaine médical. J'ai décidé de prendre commerce en IV. En V j'avais pris l'option commis de bureau, on m'avait donné commis-comptable. Je l'ai pris quand même parce que je n'avais pas le choix, je ne pouvais pas changer. Ils s'étaient trompés mais c'était ça mon horaire. Ils m'ont dit qu'il n'y avait plus de place. Je détestais les chiffres. En tout cas, je l'ai passé de peine et de misère... (Nathalie, 454-ESC-02)

On constate qu'encore au milieu des années '80, les filles se retrouvent confrontées à un maigre choix. À peine deux options, du moins dans certaines écoles, s'offrent à elles: la filière générale conduisant aux études supérieures;

la filière «commerciale», comme au temps de leur propre mère, menant à un emploi traditionnel de col blanc. Mais encore pour choisir un programme spécialisé dans un secteur donné, faut-il que les places soient disponibles. La sélection scolaire s'exerce au détriment de l'intérêt et des aspirations de ces jeunes dont les choix sont distordus pour s'arrimer à des contraintes administratives (voir à ce sujet Trottier, 1985).

De même, un choix qui s'écarte des sentiers traditionnellement réservés aux femmes ne reçoit pas toujours l'accueil attendu. Il est encore des chasses gardées que la gent féminine a du mal à pénétrer.

> [J'ai] arrêté [l'école] en février... Je n'étais pas capable de finir mon cours... Je n'ai pas de facilité à l'école... Je ne me voyais pas secrétaire pantoute... En secondaire IV, quand ils ont vu que je n'étais pas bonne à l'école, ils ont dit va-t-en en professionnel long... Mais moi je voulais m'en aller camionneur. Là le conseiller en orientation il dit: «Si tu prends l'avion puis c'est une fille qui est commandant, qu'est-ce que tu vas faire? Tu vas débarquer, hein?» J'ai dit non je vais rester dans l'avion. Bien il dit: «Moi, je vais débarquer puis c'est pareil pour une fille qui veut chauffer une vanne». Il m'avait découragé complètement... J'ai deux chums de fille qui s'en allaient en secrétariat, mais elles étaient vraiment faites pour faire secrétaire, le style secrétaire. Moi, je n'ai vraiment pas le style secrétaire. Eux-autres, c'est vraiment, pas une couette [de cheveux] qui dépasse, le «cutex» (vernis à ongle), le style secrétaire. (Sophie, 458-ESC-03)

L'échec et l'abandon scolaires, qui suivront l'orientation professionnelle par défaut de Sophie, expliquent le rejet du métier de secrétaire et du style de celles qui l'exercent. Ce n'est d'ailleurs pas fortuitement que l'apparence physique des secrétaires soit ici pointée. Il s'agit d'une image à ses yeux négative. La personne qui exprime ce rejet s'identifie à un métier «masculin», un métier pour lequel il faut faire valoir des qualités et des valeurs masculines et certes pas l'envie de se vernir les ongles. On constate également par ce témoignage que le secteur professionnel est perçu comme un déversoir des élèves en difficulté.

Qui ne réussit pas au général est encouragé à bifurquer vers le professionnel. La filière professionnelle est perçue comme celle de la facilité. Mais cette facilité n'est vraie que pour celles qui se sentent à leur place. Pour les autres, la réalité du milieu du travail, quand ce n'est pas celle des études, est plus cruelle. Les conditions de travail dans certains domaines, révélées notamment aux jeunes au cours de leur stage, vont décourager certaines d'entre elles à terminer leurs études.

> Ce n'était pas mon choix personnel. Tout le monde s'en allait la-dedans. Il paraît que c'est facile. Mais ce n'était pas si facile que ça... L'informatique ce n'était pas ma branche. J'ai eu plein de problèmes... Je n'ai pas passé mon cours parce que j'avais un stage à faire, c'était la nuit, de 11h à 8h le matin. Moi, je n'étais pas habituée à ça, je l'ai mal pris. Deux semaines après j'étais bien trop épuisée, j'ai lâché mon cours. J'ai raté mon cours d'informatique, c'est une année que j'ai perdue. (Lucie, 456-ESC-09)

Le stage représente ainsi une occasion de renforcer cette impression d'être dans la bonne branche ou mettre en doute une orientation prématurée ou incertaine. Il révèle le contenu réel d'un métier, les savoirs et les savoir-faire qui le composent. Le stage ne trompe pas. Les filles qui ont opté pour le programme d'opératrice en informatique reviendront amèrement déçues de leur stage. Elles se sentiront dupées, d'autant plus que la réalité du milieu de travail se rapproche de ce que le stage aura prédit. L'école sera la première blâmée de n'avoir pas bien informé les élèves.

> Le stage, c'est souvent ce qui définit si la fille dit: «Ah! non, ce n'est pas ma branche» ou «oui, c'est ma branche». (Francine, 462-ESC-01)

> Ce n'était pas ce à quoi je m'attendais mais ça, il y a plusieurs élèves dans le groupe qui n'ont pas été bien informés. Quand je suis allée là j'ai dit je veux quelque chose que je vais apprendre pendant un an puis que quand je vais sortir d'ici, je pitonne à longueur de journée, c'est ça que je veux faire.

> Mais opérateur d'ordinateur, il ne pitonne pas à longueur de journée. En réalité, l'opérateur d'ordinateur, il alimente le papier d'imprimante des salles d'ordinateur... [En stage], eux autres, c'était la course à travers la salle d'ordinateur tout le temps... Si j'avais à refaire le choix, je n'irais pas là-dedans. J'irais dans quelque chose de plus poussé que ça. On a été mal informée au début. (Diane, 456-ESC-03)

Les conditions de marché du travail dans ce métier, c'est aussi les «*shifts* de soir, de nuit» qui représentent un contrainte importante surtout pour celles, comme Diane, qui ont un enfant à charge.

Lorsque, d'une orientation professionnelle forcée, ou par défaut, résulte l'échec ou l'abandon scolaire, les risques sont grands de passer d'un emploi précaire à l'autre. Ces emplois de gardienne d'enfants, de serveuse de casse-croute, de barmaid, etc. seront le lot de celles qui quittent l'école sans diplôme ni projets professionnels. Le témoignage suivant illustre bien le poids de l'échec scolaire, des retards et redoublements accumulés, des projets abandonnés en même temps que l'école. Ces projets rejaillissent lorsque vient le temps des bilans, du compte des regrets. Sophie cherchera désespérément à se rapprocher de son projet de carrière initial, être «camionneur».

> [Automne 87]
> J'avais arrêté en février... Je n'étais pas capable de finir mon cours... Je n'ai pas de facilité à l'école. J'ai beau passer trois heures dans un livre, je vais arriver pour passer l'examen le lendemain matin je vais passer avec zéro... J'étais en secondaire III, en sixième année, ça toujours été pareil. J'étudiais puis ça n'a jamais rien donné. J'ai doublé mon secondaire II, j'ai doublé mon secondaire III. J'étais rendue en V puis je n'avais pas encore réussi mes maths de secondaire III. J'étais découragée... J'ai fait trois fois mes maths de secondaire III puis pas une fois avec la même sorte de programme. Fait que je me dis: il y a quelque chose qui cloche à quelque part... J'ai dit: tant qu'à avoir passé tant d'années d'école de même je vais arrêter, tout lâcher. Du mois de février à aller au mois de

> mai j'ai cherché de l'ouvrage puis je n'en ai pas trouvé. Là j'ai un cousin [en région] qui a un commerce, il m'a fait descendre pour travailler. Là je n'ai pas aimé le travail fait que j'ai trouvé un autre ouvrage puis depuis le mois de juillet que je travaille dans un restaurant. Je ne pense pas lâcher tout de suite.
> [Automne 88]

> J'aimerais retourner à l'école. Peut-être pas tout de suite... Mais si je venais à ne plus travailler au restaurant, je retournerais à l'école. Peut-être en camionnage ou en restauration... Je dis que je veux retourner à l'école mais, peut-être que je n'y retournerai jamais. Je regrette un peu d'avoir arrêté... Des bouts j'y pense... Peut-être que si j'y retournais, peut-être que je réussirais mieux parce que je serais moins... je foirerais moins à l'école... Avant sur les bulletins, c'est: manque, tenue inconsidérable, des choses comme ça. Peut-être que je serais plus tranquille...
> [Mai 88]

> Dans mes moments libres, je vais à la scierie pour apprendre à conduire une vanne. J'ai de la difficulté mais je pense y arriver, du moins je l'espère. (Sophie, 458-ESC-03)

À chaque fois qu'un projet de carrière est laissé en suspens, soit à cause d'une déviation de l'option professionnelle par l'école ou parce que les possibilités d'emploi sont rares dans le domaine retenu, les jeunes tenteront par tous les moyens de se rapprocher de leur projet initial. Les mobilités professionnelles seront souvent motivées par le désir de travailler dans le domaine d'études. Nous y reviendrons.

Bon nombre de jeunes vont faire un séjour au cégep ou sur le marché du travail avant de pouvoir être en mesure d'arrêter un choix de carrière, de se fixer un but professionnel et de prendre les moyens pour l'atteindre. Une fois ce choix arrêté, la détermination marquera leur parcours et l'expérience acquise se monnayera en «bonnes notes».

> Après mon secondaire V, je suis allée au cégep, en droit. Ca marchait plus ou moins, je trouvais ça long. J'étais sur un penchant... je ne savais pas trop où m'en aller... Il me manquait mon anglais [de secondaire V]. Ils m'avaient acceptée sous condition [en droit]. Ce qui est arrivé, c'est que je n'ai pas réussi à le passer et ils m'ont foutu à la porte... Fait que là j'ai travaillé quasiment un an sur le marché du travail en restauration [rapide]... Puis là, à un moment donné je me suis tannée de travailler, j'ai dit: je ne ferai pas ça toute ma vie... Fait que je suis retournée à l'école secondaire... Ca a très bien fonctionné. J'ai tenu une moyenne quand même de 80 % toute l'année dans tous mes cours. C'était intensif. C'était une des premières années d'ailleurs que ça allait bien comme ça, pour la raison que j'avais travaillé puis là je retournais à l'école. Je savais ce que je voulais... Là, j'étais vraiment déterminée. (Geneviève, 543-ESC-07)

Les trajectoires scolaires continues ou linéaires contrastent avec les trajectoires en zig zag qui caractérisent les jeunes de l'échantillon et qui préparent les trajectoires professionnelles arborescentes qui se dessineront par la suite. Une telle situation bouleverse complètement les catégories de chercheurs en mal d'une définition de l'insertion professionnelle. Alors que l'on s'imagine avoir affaire à des finissantes d'une formation initiale, l'on se retrouve en face de jeunes dont les cheminements sont aussi diversifiés que déroutants. Ce que l'on croit être des formations initiales n'en sont plus tout à fait. Le concept de formation continue recouvre alors toute son actualité et sa pertinence.

Le témoignage de Louise résume très bien les principaux aspects à retenir du regard que portent les informatrices sur la question de l'orientation de carrière:

> Je savais que j'aimais les matières commerciales, mais moi, j'avais un petit peu un préjugé pour le commerce au début. Je trouvais que le commerce c'était juste pour ceux qui avaient des difficultés à l'école... Il y en a qui vont faire des efforts

> moyens et qui vont avoir des notes moyennes et puis qui vont avoir de la misère à se trouver un emploi, justement parce que c'est quand même un domaine d'élitisme, je dirais, où tous les employeurs cherchent à avoir la secrétaire idéale... Il y a des filles qui vont peut-être trouver le jeu dur et qui vont peut-être dire: je ne suis pas dans ma branche. En dernier, je comprenais un peu plus. Il y avait deux pôles: il y avait les filles qui s'en allaient dans le secrétariat parce qu'elles aimaient ça; il y avait les filles qui s'en allait dans le secrétariat parce que c'était facile, c'est-à-dire que c'était plus facile que le général. À ce moment-là elles prenaient commercial parce que tout le monde disait que c'était facile ou que c'était plus facile. Au départ c'était facile, en secondaire IV. Puis ça commençait à être difficile, en secondaire V... Je me dis que chacun a sa branche. Si dans une école ils enseignent le général et le commercial et puis que toi tu as juste ça à essayer, tu te dis, si tu n'es pas apte ou si tu ne te sens pas capable de faire des études supérieures... Ce n'est pas non plus en disant: je ne veux pas aller dans une école de métiers parce que c'est plus dévalorisant... Peut-être que c'est dans une école de métier que tu vas trouver ta place. (Louise, 462-AET-09)

En d'autres mots, l'orientation professionnelle ne représente pas toujours un choix personnel. Il en résulte un clivage des clientèles scolaires: les élèves qui sont dans la bonne voie professionnelle et celles qui ne le sont pas. Le fait d'être ou non dans le bon domaine d'études a des répercussions tant sur le plan de la réussite scolaire que sur celui de l'emploi. La réussite scolaire est l'indice d'un bon choix et laisse entrevoir une recherche d'emploi moins laborieuse. À l'inverse, une mauvaise orientation professionnelle ou un choix forcé se manifeste par les difficultés scolaires et les démarches d'emploi souvent sans issue.

La réflexion de Louise est le fruit de plusieurs années de vagabondage dans le système scolaire et ce, à tous les niveaux: secondaire, collégial et même universitaire. Il ne s'agit pas d'un cas isolé. Avant de considérer le cheminement professionnel des jeunes en transition, arrêtons-nous justement

un instant sur le cas de celles qui poursuivent leurs études après l'obtention du diplôme terminal du secondaire professionnel ou qui décident de se perfectionner en cours d'emploi.

5.2.2 Tâcher d'étudier autant que possible

De même que la réussite scolaire renforce l'impression d'être dans la bonne voie professionnelle, elle constitue un «réchauffement» (Bélanger et Daignault, 1989) qui contribue à la hausse du niveau des aspirations scolaires.

> Je me suis dit: si je suis capable de faire ça (commis-comptable), je suis capable de faire autre chose. J'ai continué dans ça... C'est probablement ma branche. Fait que là je suis rendue au cégep (en techniques administratives)... J'étais bien partie. Ca ne me tentait pas d'arrêter. (Nancy, 453-ESC-08)

La poursuite des études au cégep, dans un domaine connexe, signifie cependant qu'il faut parfois accepter de réapprendre ce que l'on sait déjà, parfois de reprendre des cours ou des matières que l'on n'a pas touchés. Il existe encore peu de passerelles entre les niveaux d'enseignement secondaire et collégial qui feraient en sorte que les acquis des finissantes d'un programme d'enseignement secondaire professionnel leurs soient reconnus. Elles se voient donc obligées de suivre le même parcours qu'une finissante de l'enseignement général. Faut-il encore se surprendre, dans ce contexte, de la faible reconnaissance sociale dont jouit la formation professionnelle au secondaire?

Ceci est sans compter les détours qu'on imposera aux finissantes du secteur professionnel, comme pour les punir de n'avoir pas suivi la voie royale de l'enseignement général.

> Je suis rentrée au cégep seulement en janvier parce que de septembre à décembre, j'ai fait mes maths de secondaire V, parce que je ne les avais pas fait, à cause que j'avais de l'arithmétique... Je suis rentrée [au cégep] en janvier, puis je

> ne pouvais pas prendre une technique en janvier, je pouvais juste la prendre à l'automne. Alors j'ai pris sciences administratives, je n'avais pas le choix... Les premières années, j'ai trouvé ça plate parce que j'avais tout vu ça. Même ce que je fais là, je l'ai vu mais en plus rapide... Mais il faut quand même dire que ça allait vite. Je développe plus à présent, ça va bien... (Nancy, 453-ESC-08)

> Je suis au cégep mais je me trouve à être inscrite, comment je vous dirais ça, je ne le sais pas, je ne suis pas dans un domaine, pas en sciences humaines, pas en technique, je prends des cours pour entrer à l'université en août... J'aurais pu entrer [à l'université] si j'avais voulu mais l'orienteur... à l'université m'a dit: «Ca fait un petit bout de temps que tu as arrêté [l'école], va faire ces cours là, au cégep, après ça tu viendras me revoir quand tu auras fait ces cours là puis tu rentreras à l'université.» Pour me raffraichir je suppose la mémoire... (Josée, 453-ESC-05)

C'est avec une étonnante, ou apparente, passivité que les étudiantes subissent les contraintes administratives et acceptent les trajectoires que leur proposent les «boussoles» (conseillers en orientation). Elles savent plus ou moins à quoi cela servira. Elles font confiance aveuglément aux agents scolaires qui leur font parfois prendre des détours inutiles.

Le fait que les cours techniques se ressemblent d'un ordre d'enseignement à l'autre, peut s'avérer un incitatif à privilégier le secondaire, exempt des cours obligatoires de formation générale, dont l'utilité est mise en doute.

> J'ai pris ça - [perfectionnement en secrétariat au secondaire] - parce que le cégep ils donnaient des cours de philo puis des cours inutiles qui n'avaient pas rapport à mon métier... J'ai fait deux sessions... en techniques bureautiques. À cause des cours de philo, tout ça, ça faisait baisser ma moyenne puis je suis obligée de les passer pour avoir mon DEC... J'ai dit: je perds mon temps, ça ne vaut pas la peine de rester là... Je

> trouve que le cours du cégep et le cours que j'ai fait en un an [au secondaire professionnel] ça revient à la même affaire. Ce sont les mêmes cours que tu apprends, la même affaire... (Madeleine, 462-AET-03)

La poursuite des études à un niveau supérieur dans le même domaine peut aussi s'accompagner d'un changement d'institution, du secteur public au secteur privé. Les collèges privés sont recherchés pour leur réputation, l'efficacité de leurs stages et de leurs services de placement.

> J'avais déjà pris mon cours en secrétariat à la polyvalente mais comme on dit, quand tu arrives à une place puis que tu donnes ton nom pour travailler puis que tu as fait ton cours à la polyvalente, ce n'est pas pareil que si tu l'as pris au collège [privé]... La différence, moi, je ne la vois pas vraiment parce qu'on apprend aux deux places la même chose... Mais excepté que c'est le nom, le collège [privé] qui te fait rentrer... parce qu'eux autres ils te placent, à la fin, supposément... Ils ont un service de placement, à l'école même, puis avec stage. Il y en a qui font des stages et qui sont placés tout de suite. Parce que je sais que cette année, ils ont eu plus de demandes, plus d'offres d'emploi que de filles. (Dominique, 458-ESC-05)

Le collège privé attire également celles qui désirent parfaire une formation spécialisée en traitement de textes. Toutefois, ce n'est pas le caractère privé de l'établissement qui protège de la caducité de l'équipement.

> C'est une bonne base en tout cas l'école [publique], on ne peut pas leur ôter ça, le traitement de textes... Ils sont à la fine pointe de ça. Puis tu peux l'avoir en un an si tu veux... Au collège [privé], j'ai appris le 2 000, juste le traitement de textes, série 2000. C'est une grosse console, astheure on n'en vend quasiment plus de ça, c'est désuet... (Francine, 458-ESC-06)

Ainsi, certains cours de perfectionnement s'avèreront peu utiles. Les titres scolaires auxquels ils donnent accès n'en perdront pas moins leur valeur aux yeux des jeunes et des employeurs auprès de qui elles les feront valoir.

L'impression que «c'est pareil» aux niveaux secondaire et collégial est tempérée par le témoignage de celles qui ont le sentiment d'une formation inachevée ou incomplète au terme de la formation secondaire, sentiment renforcé par les exigences des employeurs et les ambitions professionnelles que nourrissent les débutantes de progresser dans l'entreprise. Ce sentiment motive la décision de poursuivre des études à un niveau plus élevé.

> Quand j'ai terminé [commis de bureau], pour moi je trouvais que ce n'était pas assez... Je trouve qu'on n'est jamais assez instruit, surtout le français, pour une secrétaire. Ce n'est jamais assez. Au cégep [en techniques bureautiques], on fait beaucoup de français, rédaction d'affaire, français sur ordinateur, grammaire, dictée. (Nathalie, 454-ESC-02)

L'approfondissement des connaissances et les aspirations professionnelles ne représentent pas les seuls motifs de la poursuite des études. L'école est aussi un stationnement, en attendant de trouver un emploi. Lorsque les possibilités de trouver du travail sont limitées, vaut mieux poursuivre les études. C'est un moindre mal. Ainsi en est-il de Sarah qui a amorcé une formation complémentaire en vente et représentation.

> Nos profs nous ont dit que maintenant les jobs ça ne sera plus à temps plein, ça va être à coup de six mois. Comme moi, si je rentre à [la compagnie d'assurance] en janvier, ça va être par période de six mois, des contrats de six mois. J'ai fait seulement six mois [à l'école] parce que j'ai commencé à travailler au mois de janvier, janvier-février... [pour la compagnie d'assurance]. Ce qui m'a aidé c'est que j'avais déjà fait un stage là donc je connaissais la bâtisse, je connaissais le roulement, tout ça. (Sarah, 453-ESC-03)

Lorsque la décision de poursuivre des études n'est pas ancrée dans une motivation professionnelle, la recherche intensive d'emploi demeure et le fait de décrocher un poste, surtout dans le domaine d'études, débouche le plus souvent sur l'abandon des études à temps plein. Il n'est pas question pour autant d'interrompre complètement les études.

De plus en plus, l'école fait partie de la vie professionnelle. Les cours du soir, en particulier, sont envisagés comme un moyen d'avancement dans le travail et comme un moyen de se perfectionner dans un monde en perpétuelle évolution. On ne quitte plus l'école avec l'idée d'avoir franchi une étape sur laquelle on ne reviendra plus. Au contraire, les cheminements professionnels des jeunes s'enchevêtrent de périodes de formation et réciproquement. Ces deux constituantes du processus d'insertion forment un tout indissociable.

> Travailler durant le jour, puis prendre des cours le soir, ou bien travailler à temps partiel et prendre des cours. Toujours garder le travail, parce que si je lâche le travail, je vais perdre des affaires. Puis si je laisse l'école aussi, je vais perdre d'autres affaires aussi. Garder les deux en même temps parce que si j'arrête l'école, il va me manquer tout plein d'informations pour travailler, puis si j'arrête de travailler, il va me manquer des informations de travail pour l'école. J'aime mieux garder les deux. Toujours dans le domaine de la comptabilité, du secrétariat et du commerce. Tâcher d'étudier autant que possible... (Lucie, 453-AET-04)

Même celles qui ont connu des difficultés scolaires (retards, redoublements, échecs, abandon) désirent décrocher un diplôme et multiplieront les tentatives pour l'obtenir. L'importance accordée au diplôme par les employeurs est bien comprise. Par ailleurs, le cumul des diplômes, qu'il s'agisse de la collection de diplômes professionnels ou de l'association de diplômes d'études générales et professionnelles, indique que les jeunes filles veulent s'assurer des titres scolaires demandés, pour avoir plus de flèches à leur arc, mettre toutes les chances de leur côté pour trouver un emploi, ou y demeurer. Le seul diplôme d'études secondaires générales, toutefois, semble

donner accès à des emplois peu qualifiés. Il ne remplace pas un diplôme professionnel lorsque la formation a été écourtée.

> J'ai arrêté l'école un an. Je suis retournée pour un secondaire V prolongé. La première session, j'avais maths et histoire, j'ai passé. La deuxième session, c'était l'anglais et maths de V. J'ai fait la moitié de l'année, je n'ai pas réussi à finir mes mathématiques, j'ai lâché encore une année. Là, j'ai été à l'école Jacques Cartier [pour les décrocheurs] en 1986-87 pour finir mes maths. Encore là, ils m'ont redescendue, mais c'est rendu encore en secondaire V, je n'ai pas réussi, j'ai lâché encore. J'ai eu mon diplôme de secondaire V parce qu'il ne me fallait pas de maths de V. (Lilianne, 456-ESC-09)

Lilianne sera contrainte d'occuper des emplois précaires, allant de bar laitier en tabagie. Elle n'en nourrit pas moins des ambitions professionnelles, comme celle d'être gérante.

Mais la formation n'est pas réservée à l'école. Les entreprises, en particulier les compagnies d'assurances et les institutions bancaires, offrent des cours à leur personnel. Ces cours représentent un atout pour celles qui désirent bénéficier de promotions à l'intérieur de l'entreprise.

> Je prends des cours présentement à ma compagnie, des cours de LOMA. Je suis tout le temps dans les études. J'ai fini un cours puis je vais en commencer un après les fêtes. C'est sur l'assurance-vie... Si tu fais ton bout de chemin, les cours c'est plus personnel, pour apprendre, pour plus conseiller... [C'est] durant les périodes de travail. (Sarah, 453-ESC-03)

> La banque offre des cours puis j'étudie depuis que je suis à la banque. Cette année c'est un cours de français. C'est des choses qui ont vraiment rapport à notre métier qu'on fait, notre profession, le domaine où on est... le système monétaire, du marketing, des relations entre les employés... C'est en dehors des heures de travail. Si tu veux en prendre tu as un

> arc de plus parce que si tu appliques sur des postes ils vont te demander: «Suis-tu des cours? As-tu l'intention d'en suivre?» (Caroline, 462-AET-04)

Qu'il s'agisse d'une formation scolaire ou extra-scolaire, le français et l'anglais sont les deux matières les plus recherchées chez les jeunes qui désirent parfaire leur formation de base. Elles constatent que la maîtrise du français et une bonne connaissance de l'anglais sont des conditions de promotion dans leur métier. La formation reçue à l'école leur apparaît insuffisante, sinon déficiente, pour répondre aux exigences des employeurs. Les autres formations recherchées se rattachent directement au métier exercé, qu'il corresponde ou non au champ des études antérieures. Dans le premier cas, les cours servent à approfondir les savoirs de base appris à l'école; dans le second cas, il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances en vue d'une spécialisation dans un nouveau domaine ou dans un domaine connexe.

Alors que les jeunes travailleuses reviennent de temps à autre sur les bancs d'école, les élèves cèdent les leurs pour prendre contact avec le marché du travail, pendant les stages.

5.2.3 L'expérience des stages en milieu de travail

Les stages en entreprise constituent un moyen privilégié de mettre en pratique des savoirs et savoir-faire acquis à l'école. La qualification technique obtenue par le stage est double: d'une part, la mise en application de la qualification de base, soit celle apprise à l'école, qui porte sur les gestes professionnels quotidiens et, d'autre part, l'acquisition de la qualification tacite, soit celle requise pour bien faire le travail et l'adapter aux besoins et aux exigences de l'employeur.

La qualification comprend également une dimension sociale. L'entreprise exerce une socialisation professionnelle inaccessible à l'école. C'est à travers l'exercice des tâches qui leur sont confiées, le développement de relations interpersonnelles, les relations hiérarchiques, etc. que les stagiaires apprennent les qualités et les comportements recherchés chez les employées. Le soucis du travail bien fait, le respect de l'autorité, l'esprit

d'équipe, la ponctualité, etc. sont autant de qualités sociales que doit posséder «une bonne employée».

5.2.3.1 Apprendre la base à l'école et approfondir en stage

Quelle que soit la durée des stages, les élèves partent avec l'idée d'y apprendre quelque chose. Mais la valeur formative du stage est inégale et relève essentiellement de l'entreprise hôte et des employées chargées d'accueillir les élèves. Souvent, la stagiaire hérite de la corvée, des tâches répétitives et routinières dont veulent se dégager les autres travailleuses. L'espoir de décrocher un emploi au terme du stage ainsi que la fragilité et l'ambiguïté du statut de stagiaire sont les deux principales raisons qui expliquent la docilité avec laquelle les élèves acceptent d'effectuer les tâches les moins intéressantes et les moins formatives.

> J'ai trouvé ça extrêmement idiot... ce qu'on faisait... Il y avait un ordinateur, des lecteurs de bandes, il fallait aller chercher la bande, mettre la cassette. Quand c'était fini la consultation, on l'enlevait et on allait la serrer. C'est ça qu'on faisait... Opérateur d'ordinateur, ce n'est pas ça... C'est apprendre à centrer, à faire quelque chose sur un ordinateur, mais là... Le stage, je n'ai rien compris là-dedans, mettre les cassettes, qu'est-ce que ça peut m'apprendre? (Lucie, 456-ESC-09)

> Ce que j'ai appris à l'école, ce n'est pas du tout ce qu'on apprenait en stage... À l'école, on apprenait la base tandis que là-bas, on approfondissait. La base, ça prend toujours la base pour commencer, mais on allait plus loin. Là [en stage] je me servais des tests d'instruments. On apprenait par livre, puis là j'étais face aux instruments... Faut que tu te débrouilles avec ça. Malgré qu'ils nous aident beaucoup là-bas, en stage, en tout cas on nous aide. (Suzanne, 456-ESC-07)

> Je n'avais pas aimé l'expérience... Je trouvais qu'ils nous donnaient tout le travail qu'ils ne voulaient pas faire. Mais moi, j'était prête à faire n'importe quoi mais c'était

> l'atmosphère du bureau, les filles qui travaillaient avec moi... Je me suis décidée et j'ai été les voir, les deux filles, sur l'heure du dîner. Je leur ai dit: «je ne veux pas prendre votre place, je suis en stage et je retourne à l'école l'an prochain» ... La dernière semaine a été splendide. (Nathalie, 454-AET-02)

> C'était pas tellement difficile, j'ai beaucoup fait la même chose. Parce que dans le temps des impôts fonciers, quand je suis arrivée, ils me sont arrivés avec une boîte de 5 000 chèques (rires): «Amuse-toi!»... Ils n'avaient pas grand'chose à m'apprendre, je faisais toujours la même chose... J'aurais pu faire différentes choses, mais c'était la technicienne qui s'en occupait. (Nancy, 453-ESC-08)

Ces tâches et répétitives et trop simples confiées aux stagiaires renforcent leur sentiment d'être des «bouche-trou». Fait surprenant, une plus longue durée en stage ne garantit aucunement une formation plus élargie. Une explication pourrait résider dans le fait que les stages ne servent pas tant à acquérir des connaissances qu'à mettre en pratique les savoirs et savoir-faire déjà acquis à l'école. Dans ce contexte, la durée ne revêt plus la même importance: que le stage s'échelonne sur une période de trois semaines ou quatre mois, si son but premier ne consiste pas à développer de nouvelles habiletés mais à mettre en application celles que l'on possède déjà, l'effet sera à peu près le même. Ce qui différenciera l'un et l'autre stages, c'est davantage le degré de productivité de la stagiaire au terme du séjour en milieu de travail, ou si l'on préfère, sa qualification. Cette qualification mesure l'écart entre la compétence d'entrée d'une débutante sur le marché du travail et celle reconnue à la travailleuse qualifiée. Il s'agit, en d'autres mots, de l'expérience.

Même dans le cas des stages en milieu de travail du M.M.R.S.F.P., dont la durée peut s'étendre jusqu'à un an, la formation technique s'avère souvent limitée. Ce type de stage est particulier, toutefois, pour plusieurs raisons. D'abord, la formation ne conduit pas à un titre scolaire. Ainsi, la valeur formative du stage dépendra à la fois du bagage scolaire de la stagiaire, de ses aspirations scolaires et professionnelles et des possibilités qu'offrent les lieux de travail. De plus, le dispositif accueille des jeunes en difficulté, dont les

capacités se révèlent parfois limitées. Dans ce contexte, les objectifs de formation doivent être ajustés et adaptés aux capacités des stagiaires. Enfin, son objectif déborde la stricte formation professionnelle: il s'agit de développer *l'employabilité*, c'est-à-dire d'accroître la probabilité qu'une personne réintègre le marché du travail[3]. Cette composante de la formation apparaît difficilement mesurable et saisissable. On se souviendra des cinq indicateurs utilisés par le M.M.S.R. pour mesurer l'efficacité des mesures de développement de l'employabilité. Si les qualifications professionnelles (expérience et scolarité) et la recherche d'emploi sont possiblement quantifiables, l'isolement social, l'estime de soi, le désir de s'affranchir des mesures d'aide sociale et les perspectives d'avenir sont plus difficilement mesurables.

La formation en stage ne concerne pas uniquement la compétence technique formelle. Les jeunes vont découvrir une façon de travailler, quelque chose qui ne s'apprend pas à l'école.

> Comment aborder un travail, ça m'a appris un peu... je ne sais pas comment dire ça. C'est bon d'en avoir. J'étais mieux préparée quand je suis arrivée à mon autre job. (Nancy, 453-ESC-08)

> J'avais eu une base de comptabilité, une petite base de secondaire ce qui est très peu merci. Ils te donnent toujours les chiffres ronds pour que ça tombe kif kif, ce n'est pas comme ça que ça se passe. La vraie vie, même en secrétariat, quand on comptait les espaces pour taper une lettre, tout au pif. C'est encore plus beau que si on comptait. C'est ça le pire! Ca ne se passe pas du tout comme à l'école. L'école, c'est des exemples. L'école et [en opposition à] la jungle!... Une jungle; mais il faut savoir par où passer. Les sables mouvants, tu les évites. (Francine, 462-ESC-01)

---

3 «L'employabilité, écrit Ledrut, désigne en effet l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un», in Provost (1989).

Cette manière d'aborder un travail fait partie de ce que l'on pourrait appeler les trucs du métier, les astuces, la qualification tacite. C'est aussi la méthode de travail propre à une personne, une façon de faire particulière à une entreprise. Cette «façon de faire» représente plus qu'une formation pointue. En apprenant les modes de travail spécifiques à une entreprise, la stagiaire apprend à adapter les notions de base apprises à l'école dans le cadre d'un contexte de travail précis. Si les méthodes particulières de l'entreprise ne sont pas toujours transposables dans un autre contexte, l'habileté qui consiste à modeler les savoirs et savoir-faire acquis aux besoins de l'employeur, quant à elle est transposable.

C'est en se sens que les stagiaires affirmeront que ce que l'on apprend à l'école n'a rien à voir avec ce qui se fait en milieu de travail. Parce qu'il faut toujours faire autrement que ce qui a été appris à l'école, les savoirs acquis dans le système scolaire sont perçus comme une base nécessaire mais aussi inutilement compliquée. En milieu de travail, il faut prendre des raccourcis, faire preuve de créativité, déroger des prescriptions pour forger de nouvelles méthodes adaptées aux besoins des utilisateurs.

Une autre dimension de la qualification acquise en stage, la qualification sociale, se réfère à l'apprentissage du comportement et de l'attitude de la «bonne employée». L'évaluation qui est faite des stagiaires, à la demande de l'école, porte principalement sur ces qualités à développer (ponctualité, esprit de coopération, assiduité, etc.). D'ailleurs, les stagiaires ne s'en formalisent pas, un peu comme si elles considéraient normal d'être évaluées sur des comportements plutôt que sur des compétences. Déjà dans leur esprit s'est forgée l'idée que la qualification technique doit s'accompagner de bonnes habitudes de travail. Et lorsque l'on revient sur les stages pendant les cours, c'est davantage pour s'assurer de la bonne conduite des élèves que pour s'enquérir de la valeur formative de l'expérience.

> La secrétaire et le patron remplissaient comment ça allait, si, ponctuellement, dans le travail, si c'était bien fait, toutes sortes de questions comme ça, ponctualité, sur ta personnalité, sur le travail que tu faisais, ils avaient des rapports à faire à toutes les fois. Puis le dernier mois, quand c'était le mois

> complet, les professeurs venaient nous voir sur place pour rencontrer le patron et la secrétaire qui s'occupaient de nous autres. (Hélène, 462-AET-08)

> Ils nous disaient toujours des affaires personnelles, la façon qu'on s'habillait, qu'on parlait, toutes des petites affaires là. Puis on continuait notre ouvrage à l'école. (Brigitte, 453-AET-06)

Si l'école devait assurer l'intégration des savoirs et des savoir-faire appris à l'école et aux connaissances et habiletés transmises par l'entreprise, l'on se rend compte que ce sont davantage les savoir-être qui sont discutés au retour en classe.

5.2.3.2 Pour être engagée après le stage

Une fonction plus ou moins explicite du stage consiste à faciliter l'intégration à un milieu de travail, c'est-à-dire à donner accès à l'emploi. Cet objectif est d'autant plus manifeste que la durée du stage est longue. En effet, d'une part, il semblerait qu'une plus longue durée favorise en quelque sorte une préinsertion sur le marché du travail en donnant accès à une expérience de travail (et non «de stage») à inscrire au *curriculum vitae*. D'autre part, certaines entreprises vont recourir à l'école dans leur démarche de recrutement. Elles vont alors privilégier une formule plus longue qui leur permettra de profiter d'une période d'entraînement gratuite. Dans ces situations, les stagiaires seront sélectionnées au même titre qu'une employée potentielle.

> Il y a deux filles qui sont venues à l'école, puis qui ont fait passer des tests, les mêmes tests qu'ils font quand ils engagent une personne, des tests d'aptitude, des affaires de même... Puis ensuite ils en ont sélectionné une bonne gang puis ils les ont passé en entrevue, puis là-dessus, ils en ont retenu six je pense. J'étais dans ceux-là. (Brigitte, 453-AET-06)

En échange, l'entreprise garantira l'embauche de quelques finissantes. Cette pratique n'a été observée que dans le cadre de ce que nous avons appelé

le mode de formation combinée ou en alternance de l'école et du travail. Le recours au stage comme instrument de sélection et de formation du personnel «régulier» ne peut s'appliquer qu'aux entreprises privées dont les règles d'embauche sont plus souples. Quelle que soit la durée d'un stage dans la fonction publique, les chances d'être recrutée dans un poste permanent, à son terme, sont plutôt minces. Les pratiques d'embauche de la fonction publique en limitent sérieusement l'accès. Ceci n'empêche pas les institutions publiques, imitées à cet égard par bon nombre d'entreprises privées, de faire une utilisation marchande des stages ou d'y avoir recours pour former du personnel qui sera recruté pour de courtes périodes, généralement pendant les périodes estivales.

Les stages courts, en particulier, sont l'occasion d'entraîner le personnel de remplacement pour la période des vacances d'été. Cependant, ces quelques mois d'expérience ne suffiront pas toujours à mettre les jeunes à l'abri du chômage, l'automne venu. Les opératrices en informatique qui perdent leur emploi à la fin de l'été sont spécialement vulnérables. Le témoignage de Suzanne illustre bien les trajectoires qui attendent les finissantes qui ont effectué de tels stages.

> J'ai fini mon cours puis en sortant on a eu un stage de trois semaines... J'ai fait mon stage [dans un centre hospitalier] pour une société informatique... Je suis restée là tout l'été jusqu'au mois de septembre puis après j'aurais pu avoir un poste mais [un] centre [en région] fermait. Fait que le monde... était transféré à Québec, ceux qui voulaient, puis vu que c'était moi la dernière rentrée, c'était moi la première sortie. Après ça, je me suis retrouvée sans emploi. Là, je me suis cherchée un autre emploi puis j'ai travaillé en face de chez nous, mais ce n'était pas du tout dans la même branche. C'était dans le chocolat, dans l'emballage... Au mois d'avril, il a fait faillite... Là, je suis allée travailler comme téléphoniste-réceptionniste... J'ai fini au mois de mai l'année passée. J'ai travaillé là un an je crois, un an, un an et demi... Là après ça... je suis rendue dans la restauration. Je travaille [dans un centre commercial]... Je fais deux emplois en même temps...

> C'est parce que c'est le même patron qui a les deux choses, il s'est arrangé pour m'arranger mes heures. Quand je ne travaille pas en haut, je travaille en bas, puis quand je ne travaille pas en bas, je travaille en haut. Je fais 30 heures... c'est plus dur que travailler une semaine complète parce que nos heures sont séparées... (Suzanne, 456-ESC-07)

À partir du moment où la débutante accepte un emploi déqualifié ou en dehors de son champ d'études, il apparaît plus difficile de retrouver un emploi dans son domaine de formation. Ceci est d'autant plus vrai que l'évolution des technologies dans ce secteur est rapide.

Les stages en alternance offrent de toute évidence une préinsertion en milieu de travail. La durée du stage leur confère un certain pouvoir d'assurer une préinsertion dans l'entreprise. Mais encore faudra-t-il que le site d'atterrissage soit propice. Dans la fonction publique, par exemple, il n'est pas aisé de décrocher un poste. Il faut accepter de passer d'un contrat occasionnel à l'autre.

> Ils offraient comme un sixième secondaire pour apprendre le traitement de textes, la bureautique là, la comptabilité, tout ça... Dans ce cours là, on avait quatre mois de stage mais comme les deux premiers mois, on allait une semaine au stage puis on revenait une semaine à l'école. Le dernier mois, on avait été le mois complet en stage. J'étais au ministère [X] puis après mon stage, ils m'ont gardée pour l'été puis ils ont prolongé mon contrat pour trois semaines; j'ai fini au début de septembre... Alors quand j'ai terminé là, le vendredi, le lundi je commençais à une autre place, au ministère [Y]... pour un contrat de six mois... J'ai eu un autre contrat au ministère [Z] où je suis présentement. Entre [Y] et [Z] j'ai été un mois et trois semaines à peu près sans emplois, puis j'ai commencé un autre contrat de six mois. Puis là, ils m'ont mis sur liste de rappel, dix mois par année. C'est occasionnel sauf que, tant qu'ils ont du travail, ça veut dire que je suis quasiment assurée dix mois par année que je vais travailler,

> tant qu'ils ont les budgets, naturellement. Ca veut dire, comme là présentement, c'est un des mois que je suis sur le chômage parce que c'est comme si je démissionnais, ils me mettaient dehors, puis ils me reprenaient pour le premier décembre. Mais là, je ne suis pas payée par le ministère, par le gouvernement, c'est comme si j'étais mise à pied. Je suis en chômage. (Hélène, 462-AET-08)

Ces périodes de chômage planifié n'en sont pas moins malvenues. Soutien de famille, Hélène s'accommode mal du statut qui lui est accordé («occasionnelle sur liste de rappel»), d'autant plus qu'elle doit supporter un conjoint qui tente de s'établir professionnellement. Pour les jeunes, les syndicats et les «vieux» sont responsables de ce genre de situation ou d'arrangement qu'elles ne comprennent pas. Les «adultes» veulent protéger leurs emplois et les jeunes dont on peut disposer pendant les périodes creuses sont ainsi confinées à une position d'attente, dans des emplois moins bien rémunérés.

Le déroulement du stage n'est pas un indice de son dénouement. Ce n'est pas parce que le stage a été l'occasion de nombreux apprentissages qu'il débouchera sur un emploi. Inversement, un stage peu formateur pourra se solder par une offre d'emploi.

> Ils [les professeurs] me disaient que c'était la meilleure place pour un stage. Ca a été la pire place pour moi. J'ai été déçue à mort. En tout cas, j'ai détesté ça parce que premièrement, je m'assoyais à mon bureau à 9h moins quart, puis j'ai fait peut-être une demi heure d'ouvrage par jour pendant que j'étais là. Je ne faisais rien en dernier. J'apportais mes livres d'école, je faisais mes devoirs sur un bureau. Là, au début, la première semaine, ça a passé. Mais quand j'ai commencé la deuxième, je suis allée me plaindre au personnel puis je leur ai dit: écoute, je suis venue ici pour faire un stage, pour apprendre quelque chose, pas pour niaiser puis lire des livres... Ca m'a fait un nom sans que je sache parce que là, après, quand j'ai quitté mon stage, je suis allée faire mes

> examens puis tout de suite, la journée même où j'ai fait mon examen, quand je suis revenue chez nous, il y avait un téléphone comme quoi [ils] me prenaient le lundi suivant... Depuis ce temps-là ils m'ont gardée, je suis permanente. (Geneviève, 453-ESC-07)

Comme nous le verrons plus loin, être «permanente» ne signifie pas toujours la même chose pour les unes et les autres. Dans certains cas, un délai, pouvant aller jusqu'à plus d'un an, peut s'écouler avant que le stage donne accès à un emploi. Les jeunes retourneront parfois sur les lieux d'un stage précédent avec en poche un nouveau titre scolaire ou une année d'expérience de travail. En d'autres mots, le stage peut déboucher sur l'emploi à retardement.

> Après mon stage [comme agent de bureau] je suis allée voir un employeur, où je travaille présentement... J'avais suivi un cours d'opérateur d'informatique. J'avais fait un stage chez lui. Il a vu durant ces trois semaines comment je pouvais travailler, être sociale avec le monde. On s'est placoté un peu. Il dit vu qu'on se connaît un peu puis il connaissait mes parents. Ca aide un petit peu. (Marjolaine, 458-ESC-02)

Pour celles qui seront recrutées dans l'entreprise d'accueil, le passage du stage à l'emploi est parfois difficile, chargé d'incidents pour la travailleuse débutante qui cherche à s'intégrer dans une équipe de travail déjà constituée. C'est l'occasion d'être confrontée aux réalités du marché du travail et aux boutades des travailleuses plus expérimentées ou aux remarques parfois désobligeantes des catégories professionnelles plus élevées qui font sentir à la débutante la place qui lui revient et sa situation d'infériorité.

> Au début, ça faisait une semaine que je travaillais, je voulais m'en aller. En plus, ce n'était pas les mêmes machines [qu'en stage], ils ont deux sortes de machines [selon les succursales]... puis ce n'était plus les mêmes. À chaque fois que tu te trompes, ça fait bip bip puis c'est toujours achalandé. Puis il y a quatre machines informatiques, ce sont des représentan-

> tes, fait que des fois il y en a trois en arrière de toi qui attendent puis ah! (soupir sonore) des affaires de même, quand tu commences puis que bip bip, tout le monde te regarde, tu dis comment ça marche? Ils étaient 40 employés je pense là-dedans. Il y avait tout le temps du monde, c'est effrayant, à chaque jour je voyais du monde que je ne connaissais même pas parce qu'il y en avait à temps partiel, des caissières volantes aussi, quand il manque du monde ils viennent remplacer, ils se promènent eux-autres. C'était toujours quelqu'un de nouveau. Je trouvais ça dur, c'était spécial. Mais là, je me suis dit: voyons, faut pas faire mon petit bébé la la, je ne peux pas avoir toujours tout cuit dans le bec hein! C'est ça le marché du travail! (Brigitte, 453-AET-06)

Mais toutes les stagiaires n'auront pas la chance de décrocher un emploi à durée indéterminée.

On observe que si le stage débouche sur un emploi, c'est le plus souvent un emploi d'été ou un contrat de courte durée. Parce que la période des stages précède celle des vacances du personnel «régulier», ceux-ci serviront à l'entraînement de la relève en remplacement des employées en vacances.

> J'avais fini mon secondaire V en commis de bureau. J'avais fait un stage au mois de mai, 15 jours. Puis elle m'avait engagée suite à cela tout l'été. Là, vu qu'il n'y avait pas beaucoup de possibilités que je travaille là à temps plein, je me suis dit, ça va être préférable de vivre par mon temps, je vais prendre un cours supplémentaire, ça va peut-être m'aider à me trouver du travail. Je suis retournée à l'école, j'ai fait une formation en traitement de textes. (Sylvie, 454-ESC-03)

Comme on peut le constater encore une fois, l'école peut être vue comme une alternative à l'inactivité.

Dans quelles conditions le stage est-il susceptible de donner accès à un emploi à durée indéterminée ou permanent? En fonction des données dont

nous disposons, deux situations peuvent se présenter. Il y a d'abord les employeurs qui ont l'intention d'embaucher de nouvelles recrues. Dans ce cas, les élèves peuvent avoir à franchir les étapes d'un processus de sélection pour être accueillies comme stagiaires (tests divers, entrevues de sélection). Le stage servira alors à l'entraînement de la débutante et ce, sans frais pour l'employeur. Dans le cas où on ne peut pas déceler chez l'employeur une intention préalable d'embaucher, on peut attribuer aux qualités de la stagiaire et à sa visibilité au sein de l'entreprise et auprès des personnes clefs, le potentiel d'emploi du stage. Autrement dit, une stagiaire qui sait faire valoir ses qualités professionnelles et sociales aux bonnes personnes a plus de chances de décrocher un emploi au terme du stage.

5.2.3.3 Un stage sans récompense ou, quand on est engagée comme stagiaire

Dans le cas des stagiaires du M.M.S.R., la situation est différente de celle des élèves d'une formation initiale à au moins deux points de vue: d'abord, le stage s'étend sur une période de six mois ou d'un an et les stagiaires reçoivent une modeste rémunération en échange de leurs services, soit un supplément à leurs prestations de bien-être social. Pour ces raisons, les stagiaires sont particulièrement sensibles à ce qu'elles peuvent retirer du stage et aux bénéfices que l'entreprise d'accueil reçoit en échange de leurs services. Pour le reste, aux yeux des stagiaires, les stages se ressemblent, quelle qu'en soit leur durée.

> Quand je faisais mon stage, je me sentais comme un yoyo projeté partout quand ils avaient besoin de toi, c'était moi, puis quand il y avait de l'ouvrage, tu sais de l'ouvrage, pour ne pas mal parler, que les autres ne veulent pas faire, ils m'envoyaient hein! [France] tu vas faire ça? Puis je gagnais juste 300$ par mois. Mais je n'avais pas le choix, il fallait que je le fasse... Tandis que quand tu as un contrat, tu es payée, là tu le sais, ça ne te fait rien de faire cet ouvrage là parce que tu sais que tu vas être récompensée au bout... Mais un stage il faut le faire. Faut sortir parce que là j'ai un pied dans [un ministère] puis là je fais beaucoup de demandes puis quand

> ils ont besoin de quelqu'un ils savent où aller... Travailler dans les travaux communautaires ou le stage, je trouve que ce n'est pas motivant parce que j'ai fait mon stage, c'est le fun les premiers temps, tu apprends... les premiers six mois... mais, après 6 mois, tu es vraiment une employée puis tu as juste 300$ par mois. Ce n'est pas le fun. C'est ça qui est révoltant. On travaille cinq jours par semaine comme les autres. Là c'est rendu qu'on est comme une employée. (France, SMT-04)

L'avantage pour les stagiaires dans ces conditions, c'est d'avoir suivi des cours spécialisés en traitement de textes, d'avoir accumulé une année d'expérience de travail et, surtout, d'avoir un pied dans la boîte.

> Si tu ne fais pas un stage, tu ne peux pas rentrer au gouvernement. Faut que tu ailles le traitement de textes puis ça coûte cher puis quand tu es sur le bien-être, tu ne peux pas te payer ça le cours. Fait que moi je me dis: il y a des beaux côtés à faire un stage. Tu apprends comment c'est, tu apprends le milieu, comment ils travaillent. C'est une expérience. Quand même tu n'es pas engagée, tu as de l'expérience par après. Si tu as ton cours, bien, tu l'as gratuit. Après ça tu appliques, bien, tu as ton cours de traitement de textes, parce qu'il y en a beaucoup qui voudraient rentrer au gouvernement mais ils ne peuvent pas à cause de ça. (Christine, SMT-01)

Toutefois, avoir un pied dans la porte de la fonction publique, ça veut dire se retrouver sur une liste d'attente. Les stagiaires du programme gouvernemental que nous avons rencontrées s'avèrent, à cet égard, une main-d'oeuvre captive, à la remorque des contrats successifs à leur participation à une mesure de développement de l'employabilité. D'une mesure à l'autre, puis d'un contrat à l'autre, leur situation ne semble pas très différente. D'abord, la formation reçue est parcellaire et ne conduit à aucun diplôme. De plus, parce que les emplois permanents de la fonction publique requièrent un minimum de diplômes, elles sont contraintes à accepter des contrats occasionnels de courte durée. Au terme de ces contrats, ou bien elles reçoivent des

prestations d'assurance-chômage, ou bien elles «retombent» à l'aide sociale jusqu'au prochain contrat.

Elles se placent souvent elles-mêmes en situation d'attente au lieu d'explorer d'autres possibilités de travail ailleurs, dans le secteur privé, par exemple. Tout se passe comme si le fait d'avoir acquis une expérience dans la fonction publique les limitait à travailler dans ce milieu. Elles se comportent un peu comme si l'entreprise privée leur était fermée. Elles deviennent en quelque sorte dépendantes du lieu d'accueil du stage. Elles attendent leur tour. Nous le verrons plus loin, ces stagiaires ne sont pas les seules à représenter une main-d'oeuvre captive.

> Je reste toujours au gouvernement [dans la recherche d'emploi]. Je fais des applications. Bien, c'est parce que là, j'ai de l'expérience au gouvernement, dans l'entreprise privée je n'en ai pas. J'aurais plus de chances ici. Je ne veux pas perdre mon temps non plus à envoyer des curriculum, puis ne pas avoir d'expérience. (Christine, SMT-01)

Certaines d'entre elles avouent ne pas chercher de travail. Elles attendent passivement un appel pour un prochain contrat.

Un grand bienfait du dispositif gouvernemental consiste à redonner confiance à des jeunes qui avaient perdu foi en leurs capacités. Cette confiance leur permettra d'entrevoir l'avenir avec espérance et de reprendre la route des études.

> Quand je suis sortie de l'école, puis même à l'école, je n'avais pas confiance en moi puis à force de travailler, tu deviens plus mature un peu. Je veux dire, tu n'as pas le choix, des fois tu passes par des épreuves, tu n'as pas le choix de passer au travers... C'est là que j'ai vu que j'étais capable de faire quelque chose... C'est à la longue, tu sais, à force de ne pas travailler pendant quasiment huit mois, tu te dis, est-ce que je vais être capable de faire ci, de faire ça?... Je suis retournée à l'école, là je vais en informatique, j'aime bien ça. Ca fait

> quatre mois que j'ai commencé puis j'espère me rendre jusqu'au bout, j'espère bien que oui parce que j'aime bien ça... C'est un collège d'informatique... Fait que j'ai un but dans la vie puis je veux l'atteindre... C'est un an intensif puis tu as un stage de dix à treize semaines. (Paule, SMT-03)

> Je me suis inscrite à des cours au mois de septembre: photographie, à la polyvalente, c'est cinq soirs par semaine, de 4h et demie à 10h et demie. C'est parce que j'ai fait mon stage dans l'audio-visuel puis c'est pour approfondir... (France, SMT-04)

Les plus démunies, celles pour qui la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles est trop lourde, seront condamnées à butiner d'une mesure gouvernementale d'employabilité à l'autre. Celles qui s'en sortent bénéficient du soutien de leur famille, soit pour la garde des enfants pendant le travail ou les études, soit pour se loger, soit tout simplement pour ne pas lâcher. Les autres, à l'inverse, qui ne reçoivent aucun soutien de leurs proches, risquent de tomber dans l'isolement. Elles se sentent dépassées, fatiguées, à bout de ressources. Elles n'ont qu'elles-mêmes sur qui compter et ne savent pas à quelle porte frapper pour obtenir de l'aide. Elles ne savent tout simplement pas quémander cette aide. Le témoignage de France est révélateur des multiples tentatives pour s'en sortir qui n'aboutissent pas, du poids de la solitude et de la responsabilité de l'enfant à élever seule. Malgré sa longueur, il n'en résume pas moins l'histoire de celles qui ont eu à subir un accident de parcours dans leur vie. Après une grossesse non désirée à dix-huit ans, France a renversé sa décision de confier son enfant à l'adoption.

> J'ai étudié en secrétariat mais je n'ai pas fini mon cours parce que je suis tombée enceinte. Je suis mère célibataire, ça fait cinq ans que je demeure à Québec. La première année que je suis arrivée j'étais sur le chômage parce que j'ai travaillé [en région]... dans un libre service... La deuxième année je suis allée à l'école... au [collège privé], c'était transition-travail pour les femmes... C'était un moyen pour que les femmes retournent à l'école parce que moi, l'aide sociale a tout payé.

C'est quand même dispendieux le [collège privé]... C'est un certificat de secrétariat... Après ça j'ai fait mon stage [dans un ministère]. Un stage c'est six mois minimum, un an maximum. Moi j'ai décidé de faire un an parce que j'aimais ça... Après ils m'ont rappelée au bout d'une semaine, j'ai eu un contrat de quatre mois. Depuis ce temps-là que j'ai des petits contrats assez souvent au ministère... Je suis retournée à l'aide sociale après quand je n'avais plus de contrat. Je leur ai dit je veux travailler. Ils m'ont dit qu'avec ça j'aurais un bon d'emploi plus... Ah! oui j'oubliais, j'ai travaillé huit mois [pour une municipalité], pour les travaux communautaires, j'ai travaillé trois jours par semaine... C'est pour ça que je suis admissible à un bon d'entreprise. C'est-à-dire que pendant une durée minimum de dix mois, l'aide sociale paie 40 % de mon salaire et l'employeur paie 60 % mais pour ça, il faut que ce soit une entreprise [privée] que ça fait six mois qu'elle fonctionne. Je ne sais pas comment faire pour faire des démarches, je ne sais pas comment faire, où aller, puis, peut-être que je ne connais pas assez de monde... J'ai travaillé... aussi encore sur les travaux communautaires, deux semaines. Ils m'ont appelée pour avoir un contrat au ministère... fait que j'ai quitté [les travaux communautaires]. J'ai fini la semaine dernière, là je vais en avoir un [contrat] bientôt, je ne sais pas au juste quand... J'ai fait le stage j'ai fait les travaux communautaires, je suis allée à l'école, je ne sais plus quoi faire!... Moi, en étant sur l'aide sociale, je me trouve un être à part de la société, vraiment inférieure. Je n'ai pas d'argent, je ne peux pas suivre les autres, faire ce que je veux. Je fais ce que je peux... Quand je suis sur le bien-être, je ne vis pas moi, j'existe... Avec un enfant, tu t'habitues à vivre comme ça... Elle s'est habituée très jeune... elle est bien débrouillarde. J'ai un enfant pour moi par exemple. Mais elle m'empêche, veut veut pas, elle est là. Elle me bloque beaucoup. J'aimerais ça aller à l'école, retourner au cégep, mais j'y pense, c'est trois ans. J'y pense avec un enfant là, c'est long... Avec un enfant ce n'est pas facile. Le monde ne comprend pas ça. Ce

> n'est pas parce que j'ai voulu faire ça, je n'ai pas le choix... J'aimerais travailler six mois, puis être sur le chômage six mois. Prendre soin de mon enfant puis me reposer parce que je suis toute seule, je n'ai personne d'autre. Quand il m'arrive de quoi, c'est moi. À un moment donné c'est lourd, c'est beaucoup de responsabilités... J'ai toujours espoir de rentrer au ministère. Pas à temps plein, occasionnelle. J'aimerais ça rentrer occasionnelle. Au moins je serais assurée, six mois, un an et demi. Je travaillerais six mois puis après ça, pendant un an j'aurais du chômage. Je pourrais voir plus loin. (France, SMT-04)

Pour France, les espoirs sont minces de s'en sortir. La monoparentalité est trop lourde à porter pour elle. À court d'énergie et de ressources, elle ne demande rien de plus qu'un emploi à sa mesure, un emploi qui lui permettrait de concilier ses responsabilités parentales et professionnelles. La fonction publique représente pour elle la seule issue pour sortir de l'impasse.

La fonction publique est bonne «consommatrice» des stagiaires. Si l'entreprise privée a souvent été soupçonnée de faire une utilisation marchande des stages, la fonction publique n'a pas de leçon à lui donner.

> J'ai été appelée ici pour faire un stage. Ca c'est un autre pushing encore, c'est un [membre de la famille] qui travaille ici. Il savait que j'étais sur le chômage mais il ne savait pas ça faisait combien de temps. Il m'appelle, il me dit: «Veux-tu faire un stage? Il faut que tu sois sur le bien-être social». J'ai dit: «Je vais être sur le bien-être dans deux mois environ, mon chômage est à la veille de finir». Il dit: «On va attendre puis je t'engage, pour faire un stage...» J'ai fait six mois parce que vu que c'était [un membre de la famille], c'est lui qui voulait me faire rentrer... Après ça j'ai été engagée occasionnelle. Depuis ce temps-là, c'est mon quatrième service que je fais ici... Quand j'ai fait mon trois mois, il n'y avait plus de budget. Après trois mois, ils voulaient m'engager un autre trois mois

> mais ils n'avaient plus de budget pour moi. Fait que là, ils ont engagé une stagiaire pour me remplacer... (Christine, SMT-01)

Encore une fois, le stage s'est soldé par un contrat occasionnel. Faute de budget, cependant, il faudra «engager» une nouvelle stagiaire en lieu et place de celle qui l'a déjà été. C'est avec une certaine candeur que Christine décrit son histoire qui ne lui semble pas bien différente de celle des autres. On engage une stagiaire comme on engage une occasionnelle, la différence étant dans le prix à payer.

5.3 Une entrée phénoménale

La première entrée sur le marché du travail, c'est un peu comme une entrée en scène. Il faut faire bonne impression du premier coup, ne pas bafouiller, dissimuler sa nervosité. Il faut afficher une confiance en soi ou faire comme si l'on était sûre de soi. Une entrée ratée, c'est un mauvais départ dans la vie.

> C'était d'essayer de bien faire du premier coup... faut que tu montres toutes tes valeurs puis il me semble que c'est beaucoup pour une première fois... Il faut que tu fasses une entrée phénoménale! (Marie, SMT-02)

> Ca prend beaucoup de confiance en soi pour arriver devant un patron puis il faut que tu te vendes... Quand tu pars de chez vous il faut que tu sois en confiance, faut pas que tu te dises ah! je ne l'aurai pas, il ne faut pas que tu sois négative en partant, il faut que tu sois optimiste. Puis la meilleure preuve c'est la poignée de main: pas trop forte mais il ne faut pas que tu aies la main molle; faut que tu avances, que tu fonces, il faut que tu montres ce que tu es capable de faire... (Marie, SMT-02)

Les annicroches des débuts présagent un parcours accidenté alors que les bons départs garantissent un cheminement moins tortueux. Il y a en

quelque sorte cumul des avantages, au profit des uns, et des désavantages, à la disgrâce des autres (voir chapitre un). C'est le scénario de la bonne ou mauvaise orientation professionnelle qui se répète. C'est bien ou mal parti. Lorsque le stage ne débouche pas sur un emploi, c'est déjà le signe d'un départ plus aléatoire.

> Pour une certaine partie d'étudiants, ils ont de bons espoirs puis tout à coup, quelque chose arrive, puis ça décroche et il y a une autre partie d'étudiants pour qui c'est la réussite à tout bout de champ. Mais de là à dire, la société elle prône-tu ça l'entrée des jeunes vraiment là dans la carrière? (Louise, 462-AET-09)

5.3.1 Arriver à la bonne place au bon moment ou, quand le bon moment est rare

Ce qui étonne dans le discours des jeunes, c'est que l'obtention d'un emploi semble être le fruit du hasard et non le résultat d'une recherche régulière ou intensive. On dirait même que celles qui cherchent sérieusement et systématiquement un emploi, ne trouvent pas et que celles qui se fient à leur bonne étoile, finissent par décrocher quelque chose plus facilement. Il suffit d'aller au bon endroit au bon moment ou de compter sur l'intervention d'un proche.

> Ca dépend où tu vas, des fois tu vas à des places tu peux tomber qu'ils en ont besoin, tu vas à des places ils n'ont pas besoin tout de suite. (Johanne, 453-ESC-02)

> C'est d'arriver à la bonne place au bon moment. C'est le bon moment qui est rare! (Suzanne, 458-ESC-07)

> Je n'ai pas cherché comme tel. Quasiment tout m'est arrivé comme ça mais je trouve qu'il y en a par exemple là qui en ont besoin puis que ça ne bouge pas. (Francine, 458-ESC-06)

> Là je veux prendre le bottin téléphonique puis prendre des entreprises de n'importe quel niveau puis envoyer mon C.V. Ce qui coûte cher c'est que je n'envoie pas seulement mon C.V., le cours que j'ai suivi ça me donne trois diplômes (secrétaire, secrétaire de service, sténo-dactylo), j'envoie une photocopie des trois diplômes, une lettre de présentation et une lettre de référence... une feuille comme quoi j'ai suivi mon stage signée par mon professeur. (Madeleine, 462-AET-03)

> Je suis allée au Centre d'emploi tous les jours, j'ai envoyé des paquets de lettres par la poste, j'ai téléphoné partout, j'ai pris l'annuaire, les pages jaunes, je pense que je les ai tous fait. Quand on cherche, on cherche! (Lucie, 453-AET-04)

> Il y en a qui ne se forcent pas puis qui attendent que quelqu'un vienne les chercher pour leur en donner une [job]. Mais je ne peux pas dire que je me suis bien forcée non plus, j'ai eu de la chance parce que des fois je suis un peu paresseuse. Les jobs que j'ai eues, j'ai eu de la chance. Puis je compte aussi sur la chance pour en avoir une. Je ne te dis pas que je vais en trouver une comme ça en allant me promener parce que je vais compter sur des pushing en masse... Ce que j'ai eu à date, je ne peux pas dire le contraire... je crois plus à ça. (Nancy, 453-ESC-08)

En désespoir de cause, on fait appel aux services de placement publics ou privés. Si les premiers sont gratuits, il faut, pour s'adresser aux seconds, accepter de payer le prix.

> Je suis partie sur un nouveau programme, c'est Postule-travail qui fait ça. Dans chaque domaine, tu apportes ton C.V. et là il sort un document, une liste de toutes les personnes qui étudient dans différents domaines et là ça va dans 100 entreprises différentes. Ca dure trois mois. Alors c'est

l'employeur qui vient te chercher, ce n'est pas toi qui y va, ça me donne une chance de plus. (C'est) 25$. (Annie, 456-ESC-04)

Module jeune travailleur. Ils nous donnent la méthode comment trouver un emploi et ils nous forcent à regarder, à téléphoner, ils nous donnent une liste à la fin du jour, comment d'appels tu as fait, combien d'entrevues tu as eues, de curriculum tu as envoyés, tout ça, ils vérifient. C'est un cours d'un mois. (Lucie, 456-ESC-09)

Je suis allée dans une agence de placement... Ce sont des endroits où ils te font passer un test de français, d'anglais, de dactylo... Je suis rentrée dans une entreprise trois ou quatre jours après mon entrevue... J'ai eu ma permanence [trois mois après]... Quand tu fais affaire avec une agence de placement, dépendamment de chacune des agences, on a un certain temps à faire dans le sens où on est payé par l'agence. Ta permanence est plus longue à avoir... Ce n'est pas comme dans un Centre de main-d'oeuvre... Les entreprises qui veulent avoir de bonnes secrétaires font souvent appel à des agences de placement privées parce qu'ils ont peur d'aller voir au centre d'emploi, parce que tout le monde s'y rend et qu'il n'y a pas de test préalable. Dans ce sens là, c'est l'employeur lui-même qui doit faire le tri. Tandis que les agences de placement privées font déjà un premier tri avec les tests qu'ils nous font passer, puis ils chargent un montant à l'entreprise, quand telle personne est engagée. À ce moment là, on lui donne tel salaire, puis on prélève un pourcentage. (Louise, 462-AET-09)

Certaines de ces agences se spécialisent dans le domaine lucratif du secrétariat.

L'obstacle majeur dans la recherche d'emploi, c'est le manque d'expérience. Pour les jeunes, le manque d'expérience ne devrait pas être un

handicap. Au contraire, une main-d'oeuvre inexpérimentée a l'avantage d'être plus malléable.

> Ils devraient nous donner la chance. Ca ne veut pas dire que si tu n'as pas d'expériences tu n'es pas compétente. Tu peux même être plus compétente que celui ou celle qui a de l'expérience. Même je trouve que si tu n'as pas d'expérience c'est encore mieux, il peut te former à sa manière. (Lucie, 453-ESC-04)

> Moi j'étais contente parce que ma coordinatrice elle trouve que c'est mieux d'entraîner une jeune parce qu'elle dit: «Quand tu fais affaire avec quelqu'un qui a dix ans d'expérience, elle va dire ce n'est pas comme ça que ça se fait»... Dans le secrétariat, quand tu arrives avec une jeune, tu vas dire c'est de même que ça se fait. À l'école j'ai appris que des lettres ça se faisait de même mais quand je suis arrivée à la compagnie, ils m'ont dit que les lettres se faisaient de même, bien elles vont se faire de même. Tu es moins tête dure si tu veux. Ca c'est dans le domaine du secrétariat mais en comptabilité, par exemple, ou en d'autre chose, les gens préfèrent les personnes expérimentées. À ce moment là il y a beaucoup de jeunes qui restent sur la paille. Il y a des métiers qui ont plus d'ouverture que d'autres. (Louise, 462-AET-09)

De leur point de vue, les jeunes forment une main-d'oeuvre malléable, productive et rentable pour l'employeur.

À défaut de posséder l'expérience exigée, les stratégies utilisées consisteront à acquérir cette expérience par des activités de bénévolat ou, pourquoi pas, à offrir ses services gratuitement pour une période donnée.

> Le bénévolat, c'est bon comme expérience, relations, comme communication, c'est bon à mettre dans le C.V. (Nathalie, 454-AET-02)

J'ai terminé en juin. Je travaillais les fins de semaines. J'avais une petite jobine de fin de semaine. J'ai donné mon nom à plusieurs places. Les personnes qui faisaient passer les entrevues, la seule affaire qu'ils demandaient, c'est l'expérience. Quand tu n'en as pas ce n'est pas facile. Tu as beau dire: je vais essayer un mois, deux mois, trois mois, paie-moi pas ce n'est pas grave. Je leur disais: ne me payez pas. Si je fais un mois de travail, au moins, je vais avoir un mois d'expérience. Mais eux autres, ce qu'ils voulaient, c'est une fille qui va toujours rester là, qu'ils vont accoutumer, puis qui va savoir quoi faire, pas changer à tous les mois. (Marjolaine, 458-ESC-02)

Les jeunes qui sont encore aux études, sont étonnamment optimistes de trouver du travail. À l'inverse, celles qui ont connu des périodes de chômage ou de bien-être social sont plutôt réalistes, se découragent ou perdent espoir.

Je vais en trouver une [job] comme ça, je vais en trouver une c'est certain. Il y en a, ah oui!... Je ne dis pas qu'il y en a beaucoup, mais assez pour que je m'en trouve une, certain. (Nancy, 453-ESC-08)

Pour le travail, je te dis qu'on n'est pas bien encouragé. Beau temps, mauvais temps, je traversais dans le champ à côté de chez nous pour aller au Centre de main-d'oeuvre. Je faisais le tour des tableaux. Il n'y a rien. Ou bien quatre ans d'expérience, bilingue de préférence... Ce n'était pas comme ça dans le temps de ma mère. Dans ce temps-là, elle lâchait un emploi, puis elle était engagée à un autre. Il n'y avait pas de problème. Mais là, un emploi, ça peut être dans dix ans. Mais quand on va avoir des enfants, si on n'est pas plus avancé que ça, ça va faire dur. (Sylvie, 454-ESC-03)

... à un moment donné tu te décourages, tu te demandes, voyons donc, qu'est-ce qui se passe?... Si je voyais une annonce comme au Centre d'emploi où ils demandaient un opérateur, ça va, mais je ne faisais pas plus de démarche que

> ça, parce que je me suis tannée. J'avais pas mal donné mon nom partout... Je pense que je veux peut-être trop travailler dans mon domaine et c'est ce qui arrive. (Annie, 456-ESC-04)

En fait, les contacts et les études représentent pour les jeunes deux outils privilégiés de recherche d'emploi. Les contacts en particulier semblent porter fruit.

> Pour moi on se trouve un emploi quand on a des connaissances. Je travaille pour le Progrès civique, le parti Libéral, le parti Conservateur, on ne regarde [mord] pas la main qui nous donne à manger. C'est du travail bénévole mais je sais que sûrement plus tard ça va me rapporter. On ne peut pas arriver, je pense que quelqu'un arriverait avec un paquet de diplômes à côté de moi, puis je dirais: je travaille pour tel et tel parti, je pense que j'aurais plus de chances de rentrer que la fille qui a un paquet de diplômes qui n'a jamais eu de connaissances comme ça. Je trouve ça dommage. C'est pour ça que je me dis qu'en ayant un paquet de diplômes et un paquet de connexions, c'est là que je vais trouver quelque chose. (Nathalie, 454-AET-02)

> Je vais te dire bien franchement, le secret des affaires ce sont les contacts. Ce n'est pas l'acharnement du travail. C'est sûr que tu en as toujours là, mais si tu n'as pas de contacts tu ne réussis pas. (Geneviève, 453-ESC-07)

Les stratégies déployées par les jeunes pour chercher un boulot sont donc multiples: pages jaunes, recours aux agences privées et publiques de placement, envois postals, bénévolat, voire offre de service sans rémunération pendant une courte période. Qu'elle soit systématique ou aléatoire, la recherche d'emploi ne donne pas toujours les résultats escomptés. Chercher du travail, c'est se vendre: les diplômes, les activités de bénévolat, les séjours en stage et les appréciations que contiennent les lettres de référence sont autant d'acquis à faire valoir. Les visites au Centre d'emploi font dorénavant partie

de la routine, même si les postes affichés attirent un grand nombre de candidatures. Les agences de placement privées, qui semblent connaître un essor dans le domaine du commerce et secrétariat, peuvent représenter un moyen efficace, bien que coûteux, pour dégoter un emploi. Mais le moyen le plus efficace demeure le «pushing»: faire intervenir une personne de l'entourage, infiltrer les organisations politiques par des activités bénévoles, bref trouver la connexion qui branche sur l'emploi.

5.3.2 La dernière rentrée

Pour être en mesure d'acquérir une certaine expérience sur le marché du travail, les jeunes acceptent des emplois atypiques, inintéressants et peu rémunérateurs dans l'espoir de décrocher quelque chose de mieux dans un avenir rapproché. Les emplois de débutants se caractérisent par leur précarité et par des conditions de travail peu avantageuses.

> C'est sûr que je suis la dernière rentrée fait que je fais vraiment les tâches déplaisantes. À prime abord, mon emploi, c'est réceptionniste, sauf que je fais des tâches de secrétariat, aussi de comptabilité... C'est sûr qu'il y a des journées, où il y a des affaires qui ne marchent pas, je me fais clairement dire que je suis la dernière rentrée, que je suis là pour ramasser la marde, excusez l'expression, je me le fais vraiment dire... (Danielle, 462-ESC-02)

> Je trouvais qu'ils exploitaient. Ils payaient le salaire minimum puis c'est stressant. Si je me place en arrière de toi en train de dactylographier et que tu te fais dire à toutes les minutes: où es-tu rendu? as-tu corrigé ça? qu'est-ce que tu fais? C'est stressant... Mais je me disais: ce ne sera pas pour longtemps ce que tu fais, c'est de l'expérience que tu acquiers. Endure, endure, endure, tu vas apprécier plus tard (en chantonnant). C'est vrai ça, dans le fond, faut que tu le fasses ça hein! parce que je me dis, il faut passer par là parce qu'après ça tu apprécies ce que tu as. (Francine, 458-ESC-06)

Cette idée d'avoir à faire des sacrifices, d'avoir des épreuves à passer, de devoir commencer au bas de l'échelle est largement répandue. On dirait qu'il faut que les choses se passent ainsi. Un peu à l'image des rites de passage, ces épreuves apparaissent parfois fabriquées pour remettre la débutante à sa place. Elles font partie de la socialisation professionnelle.

L'insécurité et l'incertitude qui découlent des emplois temporaires ou contractuels s'accompagnent d'une docilité presque servile. Les jeunes acceptent sans rechigner une charge de travail plus lourde que le personnel régulier ou des conditions de travail pénibles pour acquérir cette expérience qui leur permettra un jour de dire non.

> Je ne sais jamais ce qui va m'arriver, je n'ai pas de contrat, je n'ai pas d'engagement de personne... Je suis une petite temporaire, rien d'autre que ça puis j'ai le double d'ouvrage que les autres... peuvent se permettre de dire, quand à un moment donné ils dépassent les bornes puis que ça ne rentre plus dans leurs tâches... Moi, je n'ose pas faire ça. Je me dis coudonc, si je veux rester le plus longtemps possible, je vais fermer ma boîte, je ne parlerai pas. (Danielle, 462-ESC-02)

> J'ai été trois semaines en chômage, à chercher de l'emploi, puis en fin de compte j'en ai trouvé, c'est [une société d'informatique], eux autres ils ont des contrats un peu partout, puis il y avait un contrat pour [un centre hospitalier], pour rentrer les cartes des patients sur l'ordinateur. Je travaillais de nuit, de 11h30 à 6h30 le matin. Fallait que tu rentres 500 cartes par nuit. Au début je n'en faisais pas 500 mais, à force, j'ai pogné le tour... Mais tu n'étais jamais certaine, parce que moi j'étais stressée, je transpirais, tu n'es jamais sûre de ton ouvrage. Tu rentres là, la première semaine, elle m'a dit on vous essaie puis après, le chef d'équipe va décider si tu restes ou pas. Fait que là, il fallait que tu pitonnes! Hein! Il fallait que tu fasses 10 000 frappes par minutes... J'ai commencé à 3 000, quand j'ai fini j'en faisais 6 000... [Je gagnais] 6 $ de l'heure. Tu n'avais pas de prime de nuit...

> apparamment à cause que je ne faisais pas mon 10 000 frappes encore. Eux autres, ils pouvaient t'appeler n'importe quand, je travaillais du dimanche au vendredi. Ils pouvaient te dire: «à soir, tu ne rentres pas, ils n'y a pas assez d'ouvrage». Ils prenaient la dernière rentrée, puis ils te clairaient. Puis la semaine passée ils m'ont appelée pour me dire: «Tu ne rentres pas, il n'y a pas assez d'ouvrage... pas avant le mois de janvier. On va t'envoyer ta cessation d'emploi». Alors, depuis la semaine passée, je ne travaille plus. Voilà la triste histoire (rires)! (Madeleine, 462-AET-03)

Le domaine de la sous-traitance en informatique et en traitement de textes fourmille d'employeurs de ce type qui embauchent et congédient à leur guise, offrent des conditions de travail précaires, exigent un degré de productivité élevé, exercent une surveillance étroite sur les employées et contournent les règles minimales du travail. Les jeunes filles pourvues d'un diplôme reconnu n'accepteront ces emplois que pour une courte durée, le temps de trouver autre chose et d'acquérir un minimum d'expérience à inscrire au *curriculum vitae*. Celles qui sont moins bien outillées à affronter le marché du travail, les non-diplômées en particulier, ou les diplômées du secteur général ou du programme d'opératrice en informatique, se verront contraintes d'exercer ce type d'emploi pendant de plus longues périodes.

Pour la plupart des travailleuses débutantes, le statut d'emploi qui leur est accordé est incompris. Elles confondent la permanence et le travail régulier ou à temps plein.

> Disons que je suis une ancienne temporaire, disons que je suis à temps plein... Habituellement c'est six mois [pour devenir «temps plein»] mais vu qu'on a eu une fusion avec une autre compagnie, disons que ça prend plus de temps, le temps qu'ils placent le monde, tout ça. Ils font plus d'argent avec nous autres en étant temporaire que temps plein parce que les congés de maladie ou les vacances, on n'est pas payé. Si on est malade, on prend une journée à nos frais. Comme nos patrons nous disent, ça fait un an, mais ils ne remplaceront pas les vieux meubles par des nouveaux. (Sarah, 453-ESC-03)

> J'aimerais ça avoir un emploi permanent [régulier]. J'ai fait application à deux-trois postes, mais je suis arrivée deuxième. C'est parce que l'autre était plus vieille, elle avait plus d'expérience. Je me dis un jour ça va être mon tour, mais il n'est pas encore arrivé ce jour là... (Monique, 458-ESC-04)

> Je ne serais pas prête, vraiment, à m'en aller permanente tout de suite, parce que, justement, je vois différentes choses. Puis je vois aussi ce que j'aime, puis ce que je n'aime pas. Je trouve que je ne suis pas vraiment prête à m'en aller dans un emploi permanent où tu fais toujours la même chose. Même si, peut-être la première année, tu apprends beaucoup mais, je ne le ferais pas plus que deux ans, mettons. Un emploi permanent, sûrement que je changerais par après... à cause de la routine. (Monique, 458-ESC-04)

Les jeunes qui ont cotoyé la fonction publique, sont plus familières avec la notion de permanence.

L'emploi permanent charrie avec lui toute une réputation de laisser-faire, de relâchement, de routine et de perte d'intérêt. Les fonctionnaires, en particulier, se font coller cette image négative. On constate également que pour obtenir un emploi régulier ou permanent, il faut se préparer et attendre son tour.

Par ailleurs, les jeunes ne veulent pas s'accrocher à un emploi parce qu'il est permanent ou régulier. Elles n'hésiteront pas à quitter un poste permanent ou régulier pour un emploi plus avantageux financièrement ou plus proche de leurs aspirations professionnelles. La sécurité d'emploi, si elle représente une garantie, ne constitue pas un but en soi. Le travail à accomplir et l'environnement doivent aussi répondre aux attentes de la personne.

> Je compte rester là je ne sais pas combien de temps... Tant que tu n'es pas sur le marché du travail, tu ne peux pas le voir, mais quand tu es rendue, tu t'aperçois que, dans l'entreprise privée, il y a beaucoup de mutations, beaucoup de changements. Les

> gens vont partir parce qu'il y a d'autres salaires meilleurs ailleurs... Dans mon entreprise, je suis consciente qu'il y a bien du monde qui s'en va. À un moment donné, je vais prendre la place, je vais finir par avoir quelque chose de mieux. Je n'ai jamais bien douté de ça... Pour accéder à des poste supérieurs, il faut avoir des connaissances et l'expérience, de l'initiative et de la débrouillardise... Dans le secrétariat, j'ai des bonnes choses qui fonctionnent ensemble... (Louise, 462-AET-09)

Avoir quelque chose de mieux, toujours progresser. Il s'agit là d'un voeu partagé par les jeunes travailleuses. Elles se positionnent sur l'échiquier pour tenter d'occuper les places qui se libèrent.

Le statut permanent ou régulier n'est pas seulement souhaité parce qu'il permet d'entrevoir l'avenir avec assurance et confiance, mais aussi parce qu'il conduit à un enracinement dans l'entreprise.

> Tu arrives avec un poste temporaire, tes qualifications, il faut que tu sois bien sûre de toi parce que, si tu es là pour trois mois, tu as juste le temps pratiquement d'apprendre comment l'entreprise fonctionne. Tu n'as pas vraiment le temps de t'enraciner à quelque part, c'est peut-être ça le désavantage. Moi je sens plus le besoin d'être enracinée quelque part au niveau du travail. (Louise, 462-AET-09)

> Quand je dis que je me sens permanente, je sais, en tout cas j'espère, que je ne me ferai pas mettre dehors. Ca va tellement bien... Pas besoin d'être au gouvernement pour être permanent. Puis je suis la seule, la première secrétaire de la compagnie. Fait que on a commencé ensemble puis on grandit. On a commencé à zéro puis on grandit ensemble. Ca, je trouve ça merveilleux. (Francine, 462-ESC-01)

Pour s'enraciner et grandir avec l'entreprise, il faut qu'un lien se tisse entre l'employée et son environnement de travail. Un statut temporaire ne

permet pas la création, le développement et le maintien de ces liens. La précarité freine les élans des jeunes qui ne s'investiront pas autant de peur de voir ce lien se briser unilatéralement.

Le statut de temporaire est un statut de seconde zone, tout comme celui de stagiaire ou d'occasionnel, que la débutante cherche à troquer contre un statut permanent ou régulier. Celui de stagiaire est probablement le plus dévalorisant, notamment parce qu'il ne donne droit à aucune rémunération, ou à une rémunération dérisoire. Dans ce cas, le fait d'accéder à un emploi temporaire ou contractuel marque déjà un progrès notable.

> Quand j'ai eu mon contrat de quatre mois (après le stage), j'étais un mois et demi secrétaire. J'avais vraiment le titre de secrétaire. J'avais un bureau de secrétaire, je répondais au téléphone, je faisais des mises en paiement... (France, SMT-04)

C'est également toute la question de l'identité professionnelle qui est touchée par l'acquisition d'un statut, d'un titre. Le statut donne accès à un titre qui confère une reconnaissance sociale et professionnelle. Celui de stagiaire recèle une connotation négative, surtout pour les bénéficiaires de l'aide sociale. Quand on est stagiaire, on n'est pas secrétaire, même lorsque les tâches accomplies sont similaires.

Parce que le statut de stagiaire suppose une faible rémunération, parce que cette rémunération donne une valeur au travail accompli, être stagiaire c'est être moins que la personne salariée qui exerce le même travail. Parce que la stagiaire scolaire est impayée, parce qu'elle est à mi-chemin entre l'école et l'entreprise, être stagiaire signifie être privée d'un statut univoque, le seul porteur de sens et de cohérence identitaire. La rémunération est donc étroitement liée à la valeur du travail et de celles qui l'exercent.

5.3.3 L'expérience contre le salaire, puis vice et versa

Les aspirations salariales des débutantes sont modestes. Ce qui prime, c'est non pas le taux horaire, mais l'accumulation de l'expérience. À n'importe quel prix, ou presque.

> Quand je suis arrivée là-bas, ça m'a pris 3-4 jours avant de demander comment j'étais payée... Pour moi, ce qui prime d'abord, c'est d'avoir un emploi... Je vais prendre mon expérience, puis après ça on parlera de salaire. (Danielle, 462-ESC-02)

> Je ne gagnais rien à ma job, 5 $ de l'heure. Fallait que je prenne ce qui passait, j'avais quoi, 17-18 ans, ce que ça me prenait ce n'était pas le salaire là, c'était l'expérience que ça me prenait. (Francine, 462-ESC-01)

D'un emploi à l'autre, les jeunes vont parfois accepter des chutes de salaire draconniennes. Ces concessions salariales sont motivées par la crainte du chômage et la perte des habiletés professionnelles qui s'ensuit, ou par un rapprochement du projet professionnel initial.

> Le premier emploi, j'avais une dizaine de piastres de l'heure; [après] c'était le salaire minimum. Dans le temps c'était 4 $. Fait que, j'ai fait une chute! Plus que tu travailles, plus que tu es au salaire minimum. Moins que tu en fais, plus que tu as de hauts salaires. Parce que quand je travaillais [au centre hospitalier], on avait du travail mais ce n'était pas stressant, tu n'avais pas de la grosse ouvrage. Mais plus que tu travailles dur, plus que tu es payé pas cher. Dans la restauration, des choses comme ça, tu n'es jamais bien payé cher. (Suzanne, 456-ESC-07)

> La compagnie d'assurance, ça c'était vraiment le salaire minimum. Après ça quand je suis allée pour les courtiers en valeur mobilière, j'ai monté tout d'un coup, j'ai eu 15 000 $ par année. Puis ça a baissé. Au bureau d'avocat, ça a rechuté à 500 $ [par deux semaines], mais moi, je ne peux pas rester à rien faire, alors j'aime mieux prendre ça, m'arranger après parce c'est certain que je n'aurais pas pris 4,50 $ [de l'heure], comme le salaire minimum, je serais tombée de trop bas encore. Mais là, je pouvais le prendre, pas de problème. Là,

> ça va être encore le même salaire [que le bureau d'avocats], 6,00 $ de l'heure, le prochain emploi, mais vu que c'est dans mon domaine... Ca va venir à la longue. (Lucie, 453-AET-04)

La progression du taux horaire est essentiellement assurée par l'acquisition de l'expérience, qui se mesure généralement en fonction de l'ancienneté dans l'entreprise et du niveau d'études post-initiales atteint.

Pour les jeunes, les augmentations de salaires ne sont pas le seul fait de l'ajustement du taux horaire. L'accroissement du nombre d'heures de travail et le fait d'obtenir des vacances payées peuvent être présentés comme l'équivalent d'une augmentation de salaire et même justifier que le taux horaire demeure stable.

> Je n'ai pas eu d'augmentation mais mes heures ont toujours augmenté... fait que mon salaire a augmenté en conséquence parce que je fais plus d'heures, c'est pour ça que ma paie est plus grosse, mais il n'a pas augmenté de l'heure... Ils ont rajouté à peu près 25 $ de plus sur ma paie mais ce n'est pas une augmentation, c'est parce que je suis rentrée là, une couple de mois après, ils m'ont demandé le matin quand j'arrive (rires), je ramasse les poubelles, je vide les cendriers (rires), fait que ils m'ont mis 25 $ de plus sur ma paie pour ça... Cet été j'étais supposée de ne pas avoir de vacances puis mon patron m'en a offert une, une semaine. J'étais là depuis le mois de janvier alors j'en ai pas demandé... j'ai dit coudonc... c'est normal que j'en ais pas... Ce n'était pas à mes frais, rien là, il me la payait. Ca prouve, j'imagine, qu'il doit m'aimer un peu. (Madeleine, 462-AET-03)

Ce témoignage révèle une autre réalité du rôle dévolu à la secrétaire, celui de l'entretien ménager des lieux de travail. Les rires de Madeleine en disent long sur l'état d'esprit qui l'anime dans la description qu'elle donne de ces travaux: la gêne et l'embarras.

5.3.4 Le bureau, c'est le bureau

L'apprentissage d'un métier comporte une part d'imposture. Les élèves n'apprennent pas à l'école ce qui les attend sur le marché du travail et elles lui en font grief. Elles n'apprennent pas non plus à se défendre contre les abus, à réagir aux situations difficiles, à jauger ce qui est acceptable ou non. Les unes découvriront le harcèlement sexuel, les autres les tâches ingrates, d'autres encore une image ternie de la secrétaire projetée par le milieu de travail.

Les jeunes filles se voient parfois contraintes d'accepter des tâches qui leur paraissent dégradantes. Le récit écrit de Danielle est éloquent à cet égard sur les sentiments que déclenchent certaines demandes des patrons. De même, elles se sentiront personnellement atteintes par les remarques désobligeantes des personnes pour qui elles travaillent et qui projettent parfois une image négative de leur métier.

> J'espère que je vais trouver quelque chose d'intéressant, un endroit où je n'aurai pas à servir du café et à faire les commissions personnelles de mes patrons et de leurs épouses... C'est justement pour ça que je me cherche un autre emploi... C'est à un tel point que j'ai perdu toute confiance en mes capacités, je me dis que c'est peut-être parce que je suis bonne rien qu'à ça. Et pourtant, je sais que je suis capable de beaucoup mieux. Heureusement, il y a des choses qui restent positives. Par exemple, je m'entends vraiment très bien avec mes compagnes de travail, j'ai un beau bureau et ce que je fais dans mon travail de tous les jours est plaisant (des vraies tâches, pas servir du café ou d'autres choses semblables). Servir du café, ça pourrait toujours passer, mais faire leurs commissions personnelles, NON! Quand ils me demandent des choses comme ça, c'est bien simple je ne me sens pas respectée pas en tant qu'employée, mais en tant que [Danielle]... (Danielle, 462-ESC-02)

> Il y a des avocats, entre autres, qui trouvaient que j'étais jeune Je suis rentrée là, j'avais seulement 19 ans. Ils m'ont testée sur

> tous les bords. Puis mois, je suis une personne bien sensible, fait que, quand je me faisais crier après, je venais les yeux dans l'eau... (Madeleine, 462-AET-03)

> C'est toujours en urgence... C'est toujours vite, mais tu sais que ça va traîner sur leur bureau trois jours mais ça, tu es secrétaire, fait que, puis ils te le font comprendre! Quand tu as 32 personnes à servir, il faut que tu saches mettre tes priorités. Parce que si eux autres ont une urgence, l'autre aussi peut en avoir une, puis c'est aussi urgent. Si tu essaies de leur faire comprendre ça, ils ne veulent rien savoir. Eux autres, sont professionnels, toi tu es secrétaire, tu n'as pas un mot à dire, puis ils te le font comprendre... En plus les secrétaires, c'est encore moins que fonctionnaire! L'autre fois, il y en a un qui dit: «Pensez-vous vous autres?» J'ai dit: ce n'est pas parce que je fais juste taper que je ne pense pas. J'ai dit: justement, on pense, pour arranger vos travaux qui nous arrivent des fois tout croches, puis le français, le français chez des professionnels! Ils t'écrivent des phrases, tu te dis: ils ne comprendront jamais rien, puis tu leur changes ça, les fautes de français, d'orthographe, mettez-en! Puis ce sont des professionnels, mais ce sont les secrétaires qui les changent. (Hélène, 462-AET-08)

Pour réfréner les impatiences des uns et les insultes des autres, pour réclamer le respect qui est dû ou le salaire mérité, il faut apprendre à négocier. L'apprentissage de la négociation se fera petit à petit. Cet apprentissage est universel. Personne n'y échappe et il ne semble pas dans ce cas exister d'autre mode de formation que celui sur le tas.

La négociation avec les patrons fait appel à une multitudes de stratégies, allant du mensonge à la feinte, en passant par l'affrontement.

> Le bureau et l'usine, les patrons prennent ça comme à part. Moi, je travaillais environ 42 heures et demie régulier, mon temps supplémentaire était payé à temps régulier. Je parle

> avec le contremaître et tout. Il dit: «Mes gars, quand ils travaillent à temps supplémentaire, ils sont payés temps et demi, puis quand ils travaillent le dimanche, ils sont payés temps double». Alors je me suis dit... ça fait des mois que je travaille à temps régulier... Comme j'ai dit au patron: «Je me suis informée et normalement mon temps supplémentaire il devrait m'être payé à temps et demi». Il ne voulait pas: «Le bureau, c'est le bureau. L'usine, c'est l'usine.» J'ai dit: «Coudonc, je travaille pour la même compagnie (rires)». Là j'ai eu une petite période où j'ai dit: «Tu ne veux pas me payer comme les autres, je n'en fais plus de temps supplémentaire». C'est arrivé dans une période où il en avait besoin beaucoup, alors... ça pris un mois avant d'avoir une réponse, qu'il brasse tout ça. Alors en fin de compte tout le monde du bureau, on l'a eu. Ca c'est réglé comme ça. (Diane, 456-ESC-03)

On aurait pu s'attendre à ce que l'existence d'un syndicat dans le milieu de travail assure aux jeunes de meilleures conditions de travail. Cependant, même en présence d'un syndicat, les jeunes semblent dépourvues de recours pour se défendre.

5.3.5 Syndicats: pour ou contre ou indifférente?

Les jeunes sont peu au fait des activités syndicales dans leur milieu de travail. Elles sont également peu enclines à recourir au délégué syndical en cas de litige. Elles connaissent mal le rôle du syndicat, ses rouages, ses représentants et n'en comprennent pas toujours l'utilité. Lorsqu'elles émettent un avis sur le syndicalisme, elles sont généralement indifférentes ou carrément opposées à son existence. Hélène, par exemple, en étant «sur une liste de rappel», a la garantie de travailler dix mois par année. Elle s'interroge sur le bien-fondé de la revendication syndicale d'obtenir des vacances annuelles.

> Je ne comprends pas tellement les syndicats... Je ne m'implique pas beaucoup dans ça. Je suis contente d'avoir les avantages que j'ai. On n'avait pas de vacances avant, ça ne fait pas

longtemps qu'on a droit aux vacances, mais j'en n'aurais pas eu et ça ne m'aurait pas dérangée. Je suis bien contente d'en avoir mais comme j'ai deux mois par année [de chômage], que j'en aie des vacances ou que j'en aie pas, ça ne me dérange pas... Je ne peux pas dire que je m'informe non plus, que ça m'intéresse. Je sais qu'ils ont des réunions souvent, puis tout ça, mais ce qu'ils font, à un moment donné tu ne le sais plus ce qu'ils font. À un moment donné, j'ai l'impression qu'ils brassent beaucoup de choses en même temps, puis tu ne viens jamais qu'à savoir, des informations. (Hélène, 462-AET-08)

Je suis contre le syndicat totalement. Antisyndicaliste. Premièrement je trouve que c'est de l'argent jeté dans le feu, c'est le cas de le dire. Pourquoi te défendre avec un certificat [lapsus?], un syndicat quand tu peux le prouver ce que tu fais au monde. En tout cas, pour ma part, c'est ce que je pense... Faut que tu prouves ce que tu vaux. Quand je suis arrivée à [la compagnie d'assurance], je l'ai prouvé ce que j'étais. Puis même aujourd'hui, si je ne donne plus de rendement, puis ils disent on te met à la porte, bien dans le fond ils vont avoir raison parce que je ne donne plus de rendement. C'est à moi à travailler, ils me paient pour ça. (Geneviève 453-ESC-07)

Certaines sont plus conscientes des avantages qui découlent de la syndicalisation ou des acquis historiques qui résultent des luttes que les travailleurs et les travailleuses ont menées. Dans ces rares cas, elles applaudissent à son existence.

C'est payant [le syndicat]! Je trouve que c'est avantageux à tout point de vue, un syndicat, c'est avantageux. Le salaire, les congés, tout ça là... Je n'ai pas bien bien vécu ça non plus le temps que j'étais là - [un emploi d'été] - mais d'après mes connaissances un petit peu... Les heures de travail, du lundi au vendredi, de 8h et demi à 5... les pauses café en masse, ce n'est pas stressant. Je ne veux pas dire qu'on ne travaillait pas, on travaillait, on n'arrêtait pas. (Nancy, 453-ESC-08)

Même lorsqu'on adhère au syndicalisme il faut se défendre du laisser-aller qui pourrait découler de conditions de travail plus avantageuses. Les syndicats sont surtout associés au secteur public et surtout contestés parce qu'ils protègent leurs membres et ne laissent pas de place aux jeunes. Pour ces derniers, les syndicats encouragent la nonchalance et la complaisance envers le personnel moins productif.

5.3.6 Un espace vital

Peu d'interviewées ont abordé la question des conditions physiques de travail. Elles connaissent généralement les normes recommandées mais ne s'étonnent pas de ne pas les rencontrer dans leur milieu de travail. C'est un peu comme une prescription qui coûterait trop cher à l'employeur. D'une entreprise à l'autre, sinon d'un service à l'autre, l'application de ces normes, que décrira Hélène, est inégalement respectée.

> On avait vraiment les normes, tu sais, comme on avait des appuis pieds, les lumières au-dessus de nous autres étaient fermées, c'était vraiment comme ça devait être. L'écran, c'est sûr que l'écriture verte c'est correct, mais ça prend une vitre anti-reflet, il faut éviter les reflets [néons] puis il ne faut pas que tu aies de fenêtre en arrière de toi. Ca prend un espace vital puis il ne faut pas que tu aies l'écran en arrière de la machine, à cause de ta vision... C'est ton document qui doit être éclairé. On avait un trépied et une petite lumière qui éclairait le document... Il faut que ce soit aéré puis eux autres, vraiment, ils faisaient attention à ça, puis les normes étaient respectées... Mais contrairement, aujourd'hui, ce n'est pas la même chose, on n'est pas installé, on a des bien beaux bureaux, puis tout ça, mais on a les grosses lumières au-dessus de nous autres puis on n'a pas d'appui pied... J'en parle beaucoup à la secrétaire principale parce que, quand tu es occasionnelle, tu ne peux pas te permettre de toute façon de te plaindre comme une personne qui est permanente... (Hélène, 462-AET-08)

Il s'agit donc de dispositions laissées à la discrétion de l'employeur. Et les recours, quand on a un statut précaire, sont à toutes fins utiles peu exercés, même lorsqu'on est syndiquée. Travailler dans un environnement inadéquat apparaît encore mieux que de ne pas travailler du tout.

Les emplois à durée indéterminée ou permanents donnent accès à une certaine sécurité financière et professionnelle. Cela ne veut pas dire pour autant que la jeune ait l'intention de conserver cet emploi toute la vie. Au contraire, les mobilités professionnelles font partie du paysage de l'insertion occupationnelle des jeunes. Il ne s'agit pas uniquement des mobilités inter-entreprises ou occasionnées par l'avancement, mais également des changements prévisibles d'orientation professionnelle.

5.3.7 Se rapprocher de son métier, toujours chercher mieux, ou changer d'emploi pour ne pas faire ça toute la vie

Les mobilités professionnelles sont justifiées par un changement d'orientation de carrière, les occasions d'augmenter son revenu, la volonté de se rapprocher du projet professionnel initial ou les difficultés rencontrées au travail (milieu stressant, harcèlement sexuel). Les premières expériences sur le marché du travail donnent l'occasion d'être confronté à des conditions de travail pénibles, à de faibles salaires, à des tâches inintéressantes, etc. Devant ces constats, une même réflexion unit les informatrices touchées.

> Je ne pense pas que je veuille rester secrétaire toute ma vie... Comme là, je voudrais prendre des cours d'anglais et je ne sais pas dans quoi encore, je ne sais pas trop quoi faire, mais je ne veux pas être secrétaire toute ma vie, à courir, les salaires aussi, parce que tu plafonnes très vite. (Hélène, 462-AET-08)

> Je pense que je ne ferai pas ça toute ma vie parce que avec le petit salaire que je gagne, j'ai des plus gros objectifs que ça. (Brigitte, 453-AET-06)

En fait, on revient ici à notre point de départ. C'est l'orientation professionnelle qui est remise en cause dans plusieurs cas, à la différence qu'il

n'est plus question de bon ou mauvais choix mais de conditions de travail insatisfaisantes, en particulier sur le plan salarial, de changements dans les intérêts, de perspectives qui s'ouvrent avec l'expérience, d'aspirations nouvelles en éveil, etc.

Lorsque le choix initial de carrière est bien ancré, le désir d'occuper un emploi dans son domaine d'études demeure visible chez celles qui exercent des fonctions qui ne correspondent pas à leurs aspirations professionnelles de départ.

> J'aime ce que je fais mais si je venais à me trouver quelque chose de mieux c'est sûr que, plus de bureau, comme taper des lettres, je ne fais jamais ça puis moi, je suis une secrétaire, on tapait beaucoup de lettres, moi j'aimais ça... (Diane, 456-ESC-03)

> Me trouver un emploi... quelque chose qui se rapproche de mon métier, soit comme secrétaire, des choses comme ça... Je ne resterai pas éternellement dans la restauration... C'est fatiguant premièrement, surtout des heures comme dans les restaurants, tu n'as pas d'heure pour finir... Puis ce n'est pas un emploi qui est bien bien payant non plus. Tu ne peux pas faire des projets, tout ça. Tu as ce que tu as pour vivre, c'est tout. Le salaire minimum, il ne faut pas trop en demander. (Suzanne, 456-ESC-07)

> [Je veux] trouver un emploi permanent dans mon domaine. Parce que là [maintenant] ce n'est pas dans mon domaine puis j'aime moins ça. Quand tu as appris quelque chose, c'est parce que tu aimes ça... Même dans mon domaine, si c'est juste pour trois mois, j'aime mieux ça que pas [travailler] dans mon domaine... Dans mon domaine, au moins, à la fin, ça me donne un an dans mon domaine... Mon domaine, c'est plus important que le restant. (Lucie, 453-AET-04)

> Je change d'emploi. Mais là c'est un emploi régulier. Je vais travailler chez... une quincaillerie. Là, finalement, ça m'a pris un an et demi pour trouver quelque chose dans mon domaine: c'est comme commis-comptable. Dans le bureau d'avocat où je travaillais, je faisais du travail général de bureau, secrétaire juridique, réceptionniste-téléphoniste... Lundi je m'en vais travailler... ça va être commis-comptable, les dépôts bancaires, les ouvertures de compte, les fermetures de compte puis la comptabilité. (Lucie, 453-AET-04)

Décrocher un emploi dans son domaine, c'est s'approprier un titre, une fonction précise, une identité professionnelle. Cette identité se construit à partir des tâches exercées, du statut accordé, du titre décerné. Cette identité professionnelle maintenant effective, puisque affirmée par celles qui l'énoncent et la portent, puisque réaffirmée par l'exercice concret des tâches et des gestes qui lui sont, par définition, intrinsèques, cette identité-là est le prolongement ou l'aboutissement de ce que Merton (1965) appelle la *socialisation par anticipation*. Appelé aussi conformisme anticipateur, ce concept renvoie à la tendance qu'aura une personne qui cherche à se hisser dans un groupe de référence, à se conformer aux valeurs de ce groupe. Nous reviendrons sur cette dimension de l'identité dans le prochain chapitre.

Les types de mobilités sont multiples: mobilité verticale (emploi de même niveau), horizontale (promotion, avancement), interne (même entreprise) et externe (inter-entreprise). Les mobilités horizontales, c'est-à-dire l'avancement et la promotion dans l'entreprise, semblent réservées à celles qui investissent dans les études, nourrissent des ambitions professionnelles et prennent les moyens pour décrocher les postes convoités. Caroline, par exemple, estime qu'elle a reçu une promotion en passant de caissière à secrétaire dans la même institution bancaire qui l'employait. Elle avait suivi une formation en français à cette fin (voir la section 5.2.2.2).

> Je suis partie de la caisse pour devenir secrétaire. C'est tout nouveau, l'entraînement n'est pas fini encore... Depuis que je suis là que je travaillais à avoir ce poste là... Ca faisait quand même un an que je travaillais après ça, puis j'ai appliqué sur

> à peu près tous les postes qui sortaient de semblables, parce que j'en voulais un... Surtout quand tu as étudié quelque chose. C'est sûr que ce n'est pas désagréable à la caisse, c'est une autre expérience, puis on n'en a jamais assez, mais c'était vraiment autre chose que je voulais, surtout le poste de secrétaire à la banque, ce n'est pas la même chose que dans un bureau... C'est vraiment le titre de sténo-secrétaire... (Caroline, 462-AET-04)

> Je suis des cours à l'université, je vais rentrer dans mon programme en administration [un certificat] en janvier. Je fais un cours compensatoire en math... Quand je vais l'avoir terminé, je vais pouvoir me replacer probablement dans la compagnie, dans une autre affaire. Il y a une section de placement immobilier. (Geneviève, 453-ESC-07)

Pour Geneviève, il s'agit de poursuivre une formation universitaire en prévision d'une éventuelle mutation au sein de l'entreprise.

Les changements sont aussi perçus comme des recommencements. Changer d'emploi, c'est recommencer, repartir à zéro, reconstruire sa crédibilité, réapprendre de nouvelles méthodes de travail. Il faut donc que le changement en vaille la peine pour être tenté.

> J'ai recommencé l'école... Je ne veux pas faire ça toute ma vie. Je n'aime pas assez ça pour me voir dans un bureau toute ma vie... [Le travail] c'est une manière de gagner ma vie, bien sûr, mais il faut quand même que ce soit agréable. Pour moi, il faut que tu sois bien dans ce que tu fais, il faut que ça te tente d'y aller parce que, sinon, tu es mal, puis ça ne te tente pas de rien faire. C'est comme ça que je vois ça et c'est pour ça que je recommence. C'est pour ça, sinon, je ne recommencerais pas. (Josée, 453-ESC-05)

> C'est sûr que, si mon salaire n'augmente pas dans dix ans, je ne resterai pas là pendant dix ans à 5 $ de l'heure. Mais j'ai

> entendu parler que les avocats ne payaient pas beaucoup... Je vais voir avec le temps. J'aime bien cette place là. La peur aussi de m'en aller ailleurs puis de recommencer à zéro, avec ceux qui ne te font pas confiance. Là j'ai passé ce bout là, puis je suis bien contente... (Madeleine, 462-AET-03)

> Si les autres demandes que je fais me prennent à temps plein, mais disons, tout recommencer, un six mois d'approbation, ça c'est long, tandis que moi je l'ai déjà fait. Si disons ils décident de prendre quelqu'un à temps plein, ils n'attendront pas que la personne ait fait six mois, moi ça fait déjà un an. (Sarah-ESC-03)

Cette idée d'avoir à tout recommencer refroidit les tentations de chercher mieux ailleurs. On préfère compter sur le temps pour obtenir de meilleures conditions de travail. Nous avons avancé plus haut, dans le cadre des stages du M.M.S.R., l'idée d'une main-d'oeuvre captive parce que les stagiaires ont tendance à se confiner au même type d'emploi qu'elles ont connu en stage. On retrouve ici un élément d'explication: les jeunes qui, au prix de nombreux efforts, ont réussi à cumuler ne serait-ce qu'un minimum d'expérience, s'y accrochent. Lorsqu'elles perdent cet emploi, elles recherchent des postes semblables où elles pourront faire valoir leurs modestes acquis.

Si nous l'écoutons et le comprenons bien, le discours des jeunes, celui qu'elles se sont forgée à même leur expérience de travail, pose inlassablement tout le problème de la transférabilité des connaissances acquises mais non immédiatement utilisées. Tout se passe comme si les premières expériences de travail allaient imprégner les trajectoires professionnelles futures. Les savoirs et les habiletés mis de côté deviendraient en quelque sorte inutilisables après un certain temps. L'une des grandes craintes des jeunes qui perdent un emploi réside justement dans la perte des compétences. Le fait de cesser, même pour une courte période, d'exercer son métier comporte un danger d'érosion des acquis.

Bien sûr, il existe des savoirs et des savoir-faire de base sur lesquels on peut tabler. Mais il en est aussi qui ne se préservent que par l'usage. Ce qu'on appelle la polyvalence ne revêt pas le même sens pour toutes les jeunes qui, lorsqu'elles se retrouvent dans une entreprise en particulier, n'utiliseront qu'une partie des connaissances transmises par l'école. C'est cette portion, la seule qui leur apparaît réutilisable, qu'elles veulent préserver en restreignant le champ de leurs mobilités professionnelles. Malgré l'univers des possibles, elles limitent souvent leurs mobilités professionnelles à un type d'emploi.

La comparaison des savoirs acquis à l'école et des tâches accomplies en milieu de travail permet de mieux cerner la relation entre l'école et le travail en même temps que de jauger la correspondance de la formation et de l'emploi.

5.3.8 Apprendre sur papier ce n'est pas pareil que travailler

Le lien éducation - travail se définit à travers les tâches accomplies et leur contexte d'exercice. Globalement, pour les jeunes, la correspondance formation - emploi est ténue.

> Quelques ressemblances, mais à l'école, tout le temps que j'ai travaillé dans la comptabilité... tu apprends à faire des écritures... salaire à payer à caisse... tandis que là, ce n'est pas pareil, tu reçois de l'argent, c'est complètement différent... J'ai pas trouvé un lien fort avec l'école puis le travail... C'était quelque chose de plus à apprendre... (Nancy, 453-ESC-08)

> Je pense que s'ils me demandaient de faire un bilan à la main avec toutes les affaires, j'aurais de la misère. Tu pèses sur un petit piton puis ça sort. Tu fais seulement rentrer une fois [le chiffre] puis il s'en va partout, dans le grand livre, le bilan, la balance de vérification, partout. Ce n'est pas pareil la comptabilité à l'école et la comptabilité de bureau, pantoute. À l'école tu as à peu près 25 comptes tandis qu'au bureau tu en as 150... Tu touches à tout, ça part de la dactylo à aller jusqu'à je ne sais pas quoi! Aussi, il y a la paie, les fins de mois, la conciliation bancaire, tout ça... (Brigitte, 453-AET-06)

Pas du tout [de lien]. Des fois oui mais pas tout le temps parce qu'eux autres [l'école], c'est surtout rentrer dans les livres, puis ils ne nous ont jamais parlé des dépôts bancaires et des choses comme ça puis c'est ça que je faisais [en milieu de travail], compter les chèques, des choses comme ça, ils [l'école] ne nous en parlaient pas. Eux autres c'était surtout en gros ce qui touchait la comptabilité. Pour moi, ça a pris un autre sens. Mais j'aime ça quand même qu'est-ce qu'on apprenait à l'école ou qu'est-ce que je faisais. C'est deux choses différentes mais qui reviennent à la même affaire. J'aime quand même tout ça ensemble. J'aime mieux [travailler] que d'aller à l'école. J'ai l'impression de faire quelque chose de [concret?]... c'est plus motivant. Je travaille pour quelqu'un, je me sens utile, à l'école je travaillais pour moi, pour mes notes... Tandis que là, si je peux aider quelqu'un, si je peux faire progresser quelque chose, c'est bien tant mieux. Présentement, pour moi le travail est très important. (Lucie, 453-AET-04)

C'est à reprendre [réapprendre]... le clavier ce n'est pas la même chose, les fonctions ce n'est pas la même chose du tout, chaque fonction est différente... ce n'est pas du tout la même chose, tu as un code pour entrer, un code de sortie, tu as des sécurités, des batchs, toute sorte de choses que toi tu ne vois pas à l'école puis si tu manques ta batch, bien il y a des agents qui crient à l'autre bout parce qu'ils n'ont pas eu leur commission... c'est toi qui subis les conséquences mais ça tu n'apprends pas ça à l'école. Tu apprends sur papier, tu n'as pas le temps de finir tandis que là-bas tu as tout à vérifier, à sortir, à rentrer, les transactions, c'est toi qui essaies de balancer, tu regardes tes chiffres, tout ça tandis qu'à l'école tu es obligée de tout recommencer par écrit. Le tableau qu'ils prennent par écrit n'est pas du tout pareil que sur ordinateur. Disons qu'astheure, c'est très informatisé que ça soit n'importe où. Pour moi, à l'école ce que j'ai vu ça ne m'a pas donné

> grand'chose. Le secrétaire personnel, tout ça, ce n'est pas du tout ce qu'on apprend dans les compagnies. (Sarah, 453-ESC-03)

Même dans les situations où, vue de l'extérieur, il semble que la correspondance entre l'emploi exercé et la formation reçue soit évidente, elle est décrite comme étant négative par les informatrices. Elles font appel autant, sinon plus, aux conditions d'exercice qu'aux fonctions demandées par les employeurs, dans leur comparaison avec les apprentissages réalisés à l'école. Parce que l'école ne peut reproduire fidèlement les conditions réelles de travail, le lien éducation - travail ne peut être observé. *L'introuvable relation formation/emploi* peut être ainsi comprise.

Le degré d'informatisation de l'entreprise par rapport à l'école constitue, on le constate, un élément de comparaison important. Si dans plusieurs cas l'école apparaît en retard, dans d'autres situations, elle s'avère en avance. Les entreprises sont inégalement informatisées. Les PME, en particulier, tirent de l'arrière, même celles dont les activités comportent une part importante de répétition.

> On a seulement une dactylo. Ils parlent de rentrer le traitement de textes mais, ça fait longtemps qu'ils en parlent, depuis que je suis rentrée là, même les autres avocats, pas juste le boss, parce qu'il faut toujours recommencer les procédures. La seule affaire qu'on a eu depuis que je suis rentrée là, c'est le télécopieur. Mais la femme avec qui je travaille, elle a 40 ans, puis elle dit qu'à 40 ans elle est trop vieille pour apprendre. Fait que elle dit que s'il y a un traitement de textes ou un ordinateur qui va rentrer, ce n'est pas elle qui va l'apprendre. Moi, ça ne me dérange pas, j'ai suivi le cours... traitement de textes, je l'ai fait, l'ordinateur, je le connais un peu moins, mais ça, c'est le coup de l'apprendre. (Madeleine, 462-AET-03)

On voit ici que le simple fait que l'école utilise un système informatique différent de celui employé sur les lieux de travail amène les répondantes à

juger la formation à l'école plus ou moins utile. Elles ne perçoivent pas l'utilité de ce qui n'est pas immédiatement utilisable. Le sens de la formation de base, celle qui permet de comprendre, de manipuler ou de composer avec un système informatique leur échappe. On peut donc difficilement porter un jugement équivoque sur la relation éducation - travail.

Lorsqu'on demande aux répondantes de comparer l'école et le travail, c'est un peu comme si elles essayaient de transposer le milieu de travail à l'école: il est impossible d'établir la coïncidence. Quand on y regarde de plus près, l'on constate que sur le plan des contenus, il existe des similitudes frappantes mais que le contexte et le déroulement des activités diffèrent sensiblement d'un milieu à l'autre. Ces différences occultent les ressemblances. À l'école, par exemple, les tâches sont apprises une à une, successivement, sans que l'intégration des apprentissages ne se fasse, pas même au moment des stages; dans l'entreprise, l'employée doit faire appel simultanément à plusieurs habiletés, les unes en relation avec les autres. L'acquisition des savoirs et savoir-faire à l'école apparaît donc fragmentée par opposition à leur utilisation qui requiert un degré plus ou moins élevé d'assimilation et d'intégration.

De même, les élèves ne perçoivent pas toujours l'utilité d'apprendre une activité manuellement alors que son application pratique est généralement informatisée. Elles ne voient pas qu'une bonne compréhension du système informatisé, comptable par exemple, requiert une bonne maîtrise des opérations matérielles ou manuelles conduisant à la production des états financiers, par exemple. Si les opérations manuelles et leur transposition programmée avaient été bien assimilées, la boîte noire informatique serait-elle moins mystérieuse?

Il reste encore beaucoup à dire mais pour le moment, arrêtons-nous ici et essayons de retracer un fil conducteur. Entre le moment où se dessine une orientation professionnelle et celui où la finissante s'intègre au marché de l'emploi et reconsidère peut-être l'orientation de sa carrière, on assiste à la formation d'une identité professionnelle. Cette identité représente d'abord une image, celle qu'on se fait d'un métier et de ceux et celles qui l'exercent. Pendant la formation scolaire, cette image prend les contours d'une première

socialisation professionnelle exercée par l'école. Viennent ensuite les premiers contacts avec le marché du travail, par les stages ou l'occupation d'un emploi, qui façonnent les attitudes et les comportements en fonction des attentes des employeurs. Il s'agit aussi d'une autre forme de socialisation professionnelle où les jeunes sont aussi confrontées à l'image de leur rôle que projettent leurs collègues. La formation de cette identité professionnelle s'accompagne d'un changement de statut. En fait, c'est l'identité qui se confirme, se renforce et se modifie à travers les changements de statuts.

5.4 Mise en forme des hypothèses analytiques

La reconstitution du processus d'insertion dévoile une grande variété de situations. On peut néanmoins dégager deux situations extrêmes, l'une où l'insertion professionnelle se réalise relativement bien et l'autre où se succèdent les difficultés sans que des issues ne s'ouvrent. Entre ces deux pôles, un continuum de situations intermédiaires se dégage sans que nous puissions à ce stade-ci l'associer directement au mode de formation reçue. Nous poursuivrons l'analyse dans le prochain chapitre en traçant une typologie des destins professionnels des jeunes interviewées. Cette première analyse nous suggère néanmoins une nouvelle présentation des hypothèses de départ.

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées
1)	La perte d'autonomie de l'enseignement professionnel, suite à la centralisation par l'État de la formation, ainsi que la dévalorisation dont il est l'objet, sont susceptibles de se traduire, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. L'expérience des stages de formation en milieu de travail, parce qu'ils représentent un espace de socialisation professionnelle, devrait permettre de rétablir une certaine consonance.	La perte d'autonomie, *et d'identité qui s'ensuit*, de l'enseignement professionnel, suite à la centralisation par l'État de la formation, ainsi que la dévalorisation dont il est l'objet, sont susceptibles de se traduire, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. *Les stages en milieu de travail et l'expérience de travail, parce qu'ils représentent un espace de socialisation professionnelle, permettent le développement d'une identité professionnelle et, le rétablissement d'une certaine consonance. Toutefois, l'image initiale que l'élève se fait de son métier sera nuancée par la réalité, parfois dure, du marché du travail et par l'image que lui renvoie son entourage.*
2)	Le milieu de travail étant un lieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale formelle et tacite, on peut s'attendre à ce que les stages de formation en entreprises constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi.	Le milieu de travail étant un lieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale *formelle et tacite, les stages de formation en entreprises constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi. Toutefois, si cet emploi n'est pas conservé, les caractéristiques scolaires et professionnelles ainsi que les événements expérientiels seront déterminants dans la recherche d'un autre emploi.*
3)	En l'absence d'un engagement de l'employeur au regard des finalités et des objectifs de formation du stage et en l'absence d'une implication de sa part au regard de son déroulement, le stage est susceptible de servir davantage les intérêts immédiats et économiques de l'entreprise et peut plus difficilement se solder par un emploi durable.	
4)	Étant donné leur courte durée, les stages courts, ou le mode de formation scolaire (E.S.C.), ne suffisent pas à munir les élèves d'une formation complémentaire et d'une expérience minimale de travail, ce qui diminue d'autant leur pouvoir d'insertion professionnelle.	*Le potentiel d'insertion du stage ne dépend ni de sa durée, ni de son bon ou mauvais déroulement. Cependant, un employeur qui entend recruter une stagiaire aura tendance à privilégier une formule plus longue permettant une période d'entraînement à peu de frais.*

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées
5)	Parce que, de par sa nature et sa durée, elle assure une préinsertion en emploi, la formation en alternance (A.E.T.) offre de meilleures possibilités de déboucher sur un emploi.	*Bien que le stage en alternance assure une préinsertion dans l'emploi, il ne débouchera sur un poste régulier que lorsque l'une ou l'autre des conditions suivantes se présentent : l'employeur manifeste son intention de recruter du personnel et utilise le stage comme mode de sélection et de formation des nouvelles employées; la visibilité sociale de la stagiaire, c'est-à-dire sa capacité à faire valoir ses acquis scolaires, expérientiels et personnels aux personnes clés dans l'entreprise, lui permet de décrocher un poste au terme du stage.*
6)	La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire. La transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. Autrement dit, la formation sur les lieux de production, du type des stages en milieu de travail (S.M.T.) du M.M.S.R.F.P. produit une main-d'œuvre captive, rapidement désuète et difficilement recyclable.	La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, *donnant accès à une sanction officielle reconnue,* est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire *et pour favoriser une réinsertion professionnelle. Autrement,* la transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. *Le type d'entreprise où se déroule le stage exerce une incidence sur son potentiel d'insertion. Un stage dans la fonction publique, s'il permet de poursuivre une formation professionnelle autrement difficilement accessible, en raison des coûts qu'elle comporte, est susceptible de produire une main-d'œuvre de réserve, en attente d'un prochain contrat. Si cet emploi n'est pas conservé, les caractéristiques scolaires et professionnelles ainsi que les événements expérientiels seront déterminants dans la recherche d'un autre emploi.*

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées
7)	Étant donné la multitude des outils informatiques existants, la prolifération et le perfectionnement incessants des logiciels qui envahissent le marché de la bureautique, une plus grande qualification et polyvalence deviennent des critères d'embauche importants.	Étant donné la multitude des outils informatiques existants, la prolifération et le perfectionnement incessants des logiciels qui envahissent le marché de la bureautique, *une solide formation de base et une grande capacité d'adaptation deviennent des critères d'embauche importants.*
8)	La capacité d'innover et de s'adapter de la main-d'œuvre constitue un élément appréciable pour décrocher et conserver un emploi.	La capacité d'innover et de s'adapter de la main-d'œuvre constitue un élément appréciable pour décrocher et conserver un emploi. *Cette capacité se développe au fur et à mesure de l'acquisition d'expériences de travail variées. Les stages en milieu de travail constituent un lieu propice à l'acquisition de cette dimension de la compétence.*
9)	La rapidité à laquelle évoluent les nouvelles technologies informatiques, entraîne un réaménagement de la séquence études-travail, allant dans le sens d'une formation continue, ou permanente, intégrée à la vie au travail ou en alternance avec celle-ci.	La rapidité à laquelle évoluent les nouvelles technologies informatiques, entraîne un réaménagement de la séquence études-travail, allant dans le sens d'une formation continue, ou permanente, intégrée à la vie au travail ou en alternance avec celle-ci. *La rapidité de ces changements bouleverse également la structure des systèmes de formation dans les secteurs les plus touchés par les N.T.I., dont les chevauchements entre les ordres d'enseignement et les luttes de garde qui les caractérisent ne sont que quelques-unes des manifestations.*
10)	L'insertion professionnelle représente un processus qui s'amorce dans la famille, se poursuit à l'école, s'enclenche parfois à l'occasion d'un stage et se termine au moment où la personne occupe un emploi, dans son domaine d'études, ou un domaine connexe, qu'elle croit pouvoir conserver. Ce processus représente aussi un champ de socialisations sociales et professionnelles successives conduisant à la formation d'une identité professionnelle.	

CHAPITRE VI

Une typologie de l'insertion professionnelle ou de la diversité des destins en matière de transition au travail

Nous présenterons dans le présent chapitre une typologie de l'insertion professionnelle qui se dégage vingt-quatre mois suivant le terme d'une formation. Cette typologie mettra en évidence cinq types de cheminements socio-professionnels empruntés par autant de sous-groupes de nos informatrices. Nous les regrouperons en fonction des traits communs qui les unissent et tenterons par la même occasion de mettre en relation le mode de formation et l'insertion au travail.

6.1 Une typologie de l'insertion professionnelle

La reconstitution du processus de l'insertion occupationnelle a permis de mettre en évidence les caractéristiques socio-économiques des jeunes composant l'échantillon, leur histoire familiale, leur trajectoire scolaire et, enfin, leur cheminement professionnel. Nous avons constaté l'émergence de nouveaux modèles féminins qui se situent en marge du modèle traditionnel incarné par leur mère. Les personnes de référence sont des femmes indépendantes et actives sur le marché du travail. Les répondantes se projettent dans l'avenir d'abord dans un rôle de femme au travail, plutôt que de femme au foyer ou de mère. Cependant, ces nouvelles attitudes seront le fait de celles qui n'auront pas connu d'accidents biographiques. Une grossesse en fin d'adolescence, un départ prématuré de la famille d'orientation, etc. empêcheront certaines jeunes filles de donner suite à leurs projets professionnels initiaux. En l'absence d'un soutien financier, matériel ou psychologique de la part des proches, de la famille ou d'un conjoint, la femme chef de famille monoparentale risque de s'enfermer dans un cercle où se succèderont les mesures de développement de l'employabilité, les formations diverses, les emplois précaires et les aller-retour à l'aide sociale. La conciliation des responsabilités familiales et professionnelles dans ces conditions semble insurmontable.

Un deuxième type d'accident de parcours concerne les trajectoires scolaires. Les informatrices qui ont cumulé les échecs, les retards, les redoublements et l'abandon scolaires verront leur insertion professionnelle hypothéquée. Elles devront se contenter d'emplois atypiques, peu rémunérateurs, inintéressants et sans avenir.

Il se dessine déjà au moins deux types de cheminement professionnel à partir des premiers traits communs mis en évidence et tirés du passé familial et scolaire des jeunes. Ils se situent à deux pôles: d'une part, les parcours, plus ou moins cahoteux, réservés aux jeunes femmes «libres», qui ont choisi une option professionnelle qui leur convienne et qui ont persévéré dans leur études et, d'autre part, les tracés à obstacles, pour celles qui n'ont pas eu toute la liberté d'agir, pour des raisons familiales ou scolaires. Mais dans la vie, tout n'est jamais complètement blanc, ni complètement noir. Ainsi se dégagent un continuum de situations intermédiaires au milieu de ces extrêmes.

Entre ces deux pôles, on peut distinguer une variété de cheminements en fonction de deux éléments: le degré objectif d'insertion professionnelle, tel que les travaux de recherches permettent de le définir, et l'évaluation subjective que font les jeunes de leur situation professionnelle. Dans le premier cas, nous avons tiré des écrits des indicateurs de l'insertion professionnelle, essentiellement des données factuelles, qui permettent d'estimer le degré d'insertion au travail des interviewées. Dans le second cas, nous avons laissé aux jeunes le soin de qualifier elles-mêmes leur transition au travail.

6.1.1 Les processus objectifs

La reconstitution objective du processus d'insertion professionnel permet de reconstruire la séquence des événements qui ont jalonné la transition au travail. Il s'agit alors d'identifier ces événements (emploi, chômage, etc.) et de les situer dans le temps et dans une trajectoire d'ensemble. Cet exercice a été mené à l'aide d'une grille composée des indicateurs de l'insertion professionnelle qui se dégagent des écrits et que l'on peut recenser comme suit:

- temps de recherche du premier emploi;
- délais entre les changements d'emploi;
- correspondance formation/emploi;
- temps en emploi/temps en chômage;
- stabilité dans l'emploi;
- temps plein/temps partiel
- statut accordé (salariée/contractuelle/stagiaire)
- durée de l'emploi (indéterminée/déterminée).

C'est donc à partir de la configuration globale du cheminement professionnel, déterminée à l'aide de ces indicateurs et des témoignages de nos informatrices, que nous dégagerons les profils-types d'insertion occupationnelle.

6.1.2 Les processus subjectifs

Nous avons constaté que la relation formation/emploi, telle que nous l'envisageons, ne correspond pas toujours à celle qu'en donne les répondantes. Ce qui peut à nos yeux apparaître comme une correspondance positive entre la formation reçue et l'emploi exercé, peut être jugé sans rapport pour les jeunes. Ainsi, ce qui à première vue ressemble à un *emploi d'insertion* pourrait s'avérer être un *emploi d'attente* pour la personne qui l'occupe. Il importe donc de compléter et de nuancer cette première évaluation que nous ferons de l'insertion professionnelle des répondantes par leur propre appréciation de leur situation.

De même, la notion d'insertion professionnelle constitue un construit théorique qui n'a aucune résonnance chez les jeunes. Nous avons d'ailleurs souligné la difficulté pour les répondantes de définir leur statut d'emploi (régulier, permanent, etc.). Dans ce contexte, il faut prêter attention aux signes qui proviennent du discours spontané des interviewées permettant de qualifier l'emploi occupé et de porter un jugement sur le degré d'insertion professionnelle. Les expressions «enfin les deux pieds placés pour de bon», «à un moment donné je vais venir qu'à embarquer», etc. employées par les jeunes seront aussi utiles que les concepts théoriques des chercheurs que nous avons consultés.

Les informatrices de l'échantillon n'ont pas toutes le même bagage scolaire. Tantôt elles détiennent un diplôme de l'enseignement professionnel, tantôt elles cumulent plusieurs diplômes dont celui de l'enseignement secondaire général, tantôt encore elles ont fureté dans les études collégiales et universitaires. Les répondantes ne partent pas non plus du même point de départ. Les unes ont séjourné sur le marché de l'emploi, les autres ont connu une maternité et un passage à l'aide sociale. Les circuits empruntés sont multiples. Le portrait que nous livrerons dans les pages qui suivent décrit la situation de jeunes filles qui ont achevé une formation dans secteur du commerce et secrétariat depuis deux ans. Les inégalités dans les itinéraires empruntés seront prises en compte et signalées au passage.

6.1.3 Cinq types de cheminement professionnel

L'analyse des données nous suggère cinq types d'insertion professionnelle. Le premier type, l'*insertion différée*, concerne les élèves qui décident de poursuivre leurs études et de retarder leur entrée ou leur retour sur le marché du travail. Le second type regroupe les jeunes dont l'insertion professionnelle est *achevée*, c'est-à-dire qui occupent un emploi à durée indéterminée qu'elles croient pouvoir conserver. Le troisième se distingue du second par la durée temporaire de l'emploi, ce qui en fait une *insertion tronquée*. Le quatrième type, l'insertion *par défaut*, rassemble les jeunes qui occupent un emploi atypique, éloigné de leur champ de concentration scolaire et qui éprouvent des difficultés à réaliser leurs projets professionnels. Le cinquième type, enfin, touche les jeunes les plus démunies qui ne travaillent pas, attendent plus ou moins passivement un prochain contrat et connaissent de fréquentes périodes hors du marché du travail. Leur situation professionnelle semble *bloquée*.

6.1.3.1 Type I : l'insertion différée

Il s'agit des jeunes qui décident de reporter leur insertion en emploi. Diplômées du secteur de l'enseignement professionnel dans quatre cas sur cinq, en principe un diplôme terminal, elles poursuivent leurs études au cégep, parfois même jusqu'à l'université. Elles étaient donc aux études au moment de l'entrevue.

À l'exception de Josée, dont le père est ingénieur et la mère «fait des formations» dans un centre de services sociaux, les quatre autres informatrices qui étudiaient au moment de l'enquête sont d'origine sociale modeste. Les études collégiales et universitaires attirent celles qui montrent un passé scolaire sans embuches, si ce n'est Paule qui tente une reprise des études malgré une trajectoire scolaire accidentée. Après avoir abandonné ses études secondaires, elle revient sur les bancs d'école à temps partiel pour obtenir l'équivalence d'un diplôme de fin d'études secondaires V. Par la suite, elle a suivi quelques cours du soir à l'enseignement collégial. C'est après un stage en milieu de travail (S.M.T.) que le goût et la confiance nécessaires à la reprise des études lui reviendra.

La décision de se maintenir ou de retourner aux études est motivée par des ambitions professionnelles élevées (Johanne), un regain de confiance en soi suite à un stage en milieu de travail (Paule), un réchauffement des aspirations scolaires qui découle de la réussite à l'école (Nancy), un désir d'approfondir les connaissances déjà acquises (Nathalie) ou un espoir d'augmenter ses chances de décrocher un emploi (Dominique).

Pour les unes, la trajectoire scolaire est ininterrompue (Nancy, Nathalie, Johanne); pour les autres, il s'agit d'un retour à l'école que l'on pourrait situer dans une perspective de formation continue (Paule, Josée). Nous avons en effet constaté que les jeunes perçoivent la formation comme une partie intégrante de leur vie professionnelle. Dans le premier cas, les élèves espèrent tirer des études un emploi de meilleure qualité, c'est-à-dire bien rémunéré, intéressant, enrichissant sur les plans personnel et professionnel. Dans le second cas, une réorientation professionnelle, nécessitant une préparation préalable à la réinsertion sur le marché du travail, est à l'origine d'une reprise des études. Ce qui caractérise ce groupe, c'est donc que l'insertion professionnelle est différée ou reportée.

6.1.3.2 Type II : l'insertion achevée

Onze jeunes sont en intégration professionnelle, c'est-à-dire en période d'adaptation à un poste de travail. Elles occupent un emploi à temps plein, à durée indéterminée, dans leur domaine de spécialisation et semblent en voie

de se stabiliser dans cet emploi. Leur insertion est achevée dans la mesure où elles se sentent assurées de se maintenir dans la fonction occupée, ce qui ne signifit pas que des mouvements d'emploi ne puissent survenir et modifier leur situation par la suite.

On peut distinguer dans ce groupe, deux configurations dans les cheminements professionnels. Les premières sont linéaires (Brigitte, Caroline) tandis que les secondes sont sinueuses (Danielle, Diane, Francine, Geneviève, Guylaine, Louise, Lucie, Madeleine, Sarah). Les trajectoires en lignes droites ne comportent pas véritablement de surprises ou d'obstacles majeurs. La séquence des événements est celle attendue: au temps de formation succèdent une courte période de recherche d'emploi, une intégration dans un milieu de travail et, s'il y a lieu, des mobilités professionnelles subséquentes.

Seules Brigitte et Caroline ont connu une trajectoire sans heurt. Brigitte et Caroline ont été recrutées au lieu du stage en alternance qui leur a donné quatre mois d'entraînement comme caissière dans une institution bancaire. Toutes deux se rapprocheront de leur option professionnelle initiale: Brigitte a quitté ce premier emploi six mois après son embauche pour accomplir une fonction de commis-comptable dans une entreprise privée; Caroline a été promue secrétaire au sein de la même institution bancaire avec, à son actif, une ancienneté de près de deux ans.

Les itinéraires en zigzag cachent des détours, des embuches, une période pendant laquelle on occupe un emploi d'attente et des déplacements entre l'emploi et la formation. Certaines trajectoires sont particulièrement mouvementées. Louise, par exemple, a «fait la girouette pas mal longtemps» dans le système scolaire, entre les niveaux secondaire, collégial et même universitaire avant de revenir à son choix de carrière de départ, soit le secrétariat. D'abord recrutée sur un poste temporaire, elle décroche ensuite l'emploi qu'elle occupait au moment de l'enquête. Geneviève présente un profil semblable si ce n'est que son séjour au cégep a été plus bref et que son emploi se situe dans le prolongement de son stage court.

Lucie a exercé plusieurs emplois de courte durée entrecoupés d'une à cinq semaines de chômage. Elle a connu six mouvements d'emploi en moins

de deux ans, allant d'un ministère à un autre, d'une compagnie d'assurances à une firme en valeurs mobilières et d'un bureau privé à un détaillant. Insatisfaite, elle veut à tout prix un emploi dans son domaine; «c'est plus important que le restant». Pour décrocher cet emploi de commis-comptable, elle a talonné («tanné») l'employeur convoité jusqu'à ce qu'elle soit reçue pour une première entrevue, puis une deuxième et, enfin, pour exercer son métier. Madeleine et Danielle ont connu des trajectoires analogues. Elles ont d'abord exercé des emplois moins intéressants ou à durée déterminée en attendant de se «placer les pieds pour de bon» (Madeleine) dans un poste correspondant à leurs attentes.

Au terme d'un emploi d'été, Francine a pour sa part connu une période de chômage pendant laquelle elle a poursuivi une formation en traitement de textes. Se sont succédés par la suite des emplois précaires, sans perspectives d'avenir, jusqu'à ce qu'elle finisse par «embarquer» dans l'emploi qu'elle exerçait lorsque nous l'avons rencontrée.

Après la fin de ses études, Guylaine part pour l'Ontario afin d'apprendre l'anglais en occupant des emplois variés. De retour à Québec, à cause d'une maladie, elle est recrutée dans le cadre d'un concours gouvernemental d'agente de secrétariat. Elle quittera cet emploi pour un autre dans une entreprise privée avec laquelle elle souhaite continuer à «grandir».

Enfin, Diane, mère de famille monoparentale, fait son cours d'opératrice en informatique par le biais du programme *Rattrapage scolaire* du M.M.S.R.F.P. Elle a donc derrière elle un cheminement scolaire interrompu par une grossesse et marqué par un passage à l'aide sociale. Néanmoins, Diane occupe un emploi où elle a déjà eu l'occasion de défendre et gagner de meilleures conditions de travail et qui lui procure une sécurité financière que l'aide sociale ne pouvait lui garantir. Un nouveau conjoint dans sa vie n'est pas étranger à sa reprise en main.

Ces jeunes estiment qu'elles pourront conserver l'emploi qu'elles occupent ce qui ne veut pas dire qu'elles s'interdiraient de le quitter pour un autre jugé meilleur. Les mobilités professionnelles sont tentantes lorsque des meilleurs salaires ou des possibilités d'avancement s'offrent en perspective.

On peut dire de leur insertion professionnelle qu'elle est achevée dans la mesure où les mouvements d'emploi seraient de l'ordre des mobilités professionnelles. Leur espace de mobilité est toutefois limité: elles tendent à rechercher un emploi de même nature que celui occupé afin de préserver et d'exploiter leurs acquis. Changer de type d'emploi, c'est devoir tout recommencer, réapprendre un nouveau travail, regagner la confiance des supérieurs hiérarchiques, etc. De même, la zone géographique de mobilité est parfois restreinte: la proximité des lieux de travail et du domicile est un critère important dans la décision de changer ou non d'emploi. Un peu comme si la distance physique créait une distance sociale.

6.1.2.3 Type III : l'insertion tronquée

Ce profil regroupe cinq jeunes filles qui occupent un emploi à temps plein dans leur domaine de spécialisation, pour une durée déterminée. Leur insertion est achevée, si ce n'est qu'il manque à ces jeunes qu'une sécurité d'emploi qui leur permettrait de voir plus loin, de faire des projets d'avenir. Malgré l'insécurité qui accompagne le statut de l'emploi, ces jeunes n'ont connu que de courtes périodes de chômage entre deux contrats. Par ailleurs, il peut exister des possibilités d'avancement dans l'emploi exercé.

Annie a occupé plusieurs emplois entrecoupés de périodes de chômage transitoire. Elle a réussi, par l'entremise d'un Centre d'emploi, à être embauchée comme opératrice en informatique, après près d'un an de vagabondage d'un emploi à l'autre. Elle sera promue chef d'équipe six mois plus tard. Annie se considère «permanente» en dépit du fait qu'elle ignore si son contrat sera renouvelé d'une fois à l'autre. L'incertitude du renouvellement de ses contrats lui apparaît plus supportable maintenant qu'elle exerce une fonction pour laquelle elle a été formée. Ses débuts sur le marché du travail ont été pour le moins difficiles. Elle a dû se résigner à accepter des emplois précaires. Bien que de courte durée, les moments passés en chômage ont fait naître une crainte de voir ses habiletés perdues, s'effriter en quelque sorte. Elle entretiendra certaines de ces habiletés, par exemple le doigté sur le clavier, en effectuant des exercices sur une dactylo.

Marjolaine détient deux diplômes professionnels, celui d'opératrice en informatique, obtenu en 1984, et celui de secrétaire de service, reçu en 1987, en plus d'avoir fureté dans les études collégiales. Depuis sa première diplomation, elle travaille à temps partiel dans un épicerie. Elle occupera successivement trois emplois au terme de ses dernières études. D'abord à l'emploi d'une compagnie d'assurances, elle quittera Québec pour un poste à Montréal dans la fonction publique, comme préposée aux renseignements. Elle reviendra à Québec dans une fonction d'opératrice en informatique également dans la fonction publique, sur une base contractuelle. Elle n'a pas eu le temps de recevoir un chèque de chômage entre ses emplois; elle n'était «pas dû pour faire du chômage»!

Sylvie a abandonné ses études de perfectionnement en secrétariat parce qu'elle n'arrivait pas à assimiler le cours de sténo. Diplômée commis de bureau, elle n'en demeure pas moins sans emploi pendant près de six mois. Elle a ensuite travaillé comme «secrétaire en informatique», d'abord à temps partiel (six mois), puis à temps plein pendant près d'un an. Au moment de l'enquête, elle était en recherche d'emploi et venait d'accepter un poste temporaire pour la période d'inventaire chez un détaillant. Elle avait réalisé un stage dans un même type d'entreprise et dans des fonctions analogues. L'employeur entrevoit la possibilité de la recruter sur un poste régulier au terme du contrat.

Monique connaît des périodes d'emploi et de chômage sporadiques. Ses contrats sont généralement de quelques mois, quoique parfois de très courte durée: «un mois, deux-trois semaines». Le temps passé en chômage est aussi bref. Monique apprécie la variété des situations de travail qui s'offrent à elle. Elle ne se sent «pas prête» à s'en «aller permanente tout de suite». Elle expérimente et découvre ce qu'elle aime et n'aime pas. Elle ne se sent pas pressée et s'accommode bien de sa situation.

Hélène a été recrutée dans la fonction publique, à titre d'occasionnelle, à la suite d'un stage en alternance. Elle acceptera plusieurs contrats successifs, ponctués d'un ou deux mois de chômage, jusqu'à ce qu'elle obtienne une garantie, si les budgets le permettent, de travailler dix mois par année. «Sur liste de rappel», elle passe forcément deux mois par année en

chômage. Hélène se dit «incorporée» dans son milieu de travail. Cependant, elle n'entend pas être secrétaire toute sa vie. Les conditions de travail et la façon dont sont traitées les secrétaires lui déplaisent. Elle est très sensible au jugement que posent les personnes pour qui elle travaille sur le métier qu'elle exerce. Son identité professionnelle est atteinte par ces remarques dévalorisantes. La maîtrise du français qu'elle possède constitue une arme offensive contre ceux (les professionnels) qui méprisent son métier et qui ne savent même pas écrire.

L'insertion tronquée, c'est donc une insertion professionnelle achevée mais sans sécurité d'emploi. Pour Monique et Hélène, qui ont soit un conjoint à charge pendant certaines périodes ou qui supportent son installation professionnelle, l'insécurité est d'abord et avant tout financière. Il faut apprendre à composer avec l'incertitude et un budget restreint. Les projets d'avenir sont mis en veilleuse.

6.1.3.4 Type IV : l'insertion par défaut

Ce type concerne les jeunes sans diplôme qui occupaient, au moment où nous les avons interrogées, des emplois, à temps plein ou à temps partiel, hors concentration. On peut distinguer trois situations: celle où la personne occupe un *emploi d'attente* et continue à rechercher un emploi correspondant ou connexe à la formation (Suzanne); celle où la jeune fille envisage de se réorienter en fonction du domaine d'emploi occupé ou d'un projet professionnel refoulé (Sophie); celle, enfin, où l'on ne sait pas quoi faire (Lilianne). Dans tous les cas, les projets professionnels initiaux sont hors de portée.

Malgré qu'elle ne détienne pas son diplôme, Suzanne a occupé un emploi d'été dans son domaine au terme d'un stage court. Mise à pied en septembre, après la fermeture d'un centre en région, elle a occupé divers emplois précaires, en dehors de son domaine de compétence. Ces *emplois d'attente* ne satisfont pas ses ambitions professionnelles. C'est pourquoi elle est retournée à l'école compléter son secondaire V afin d'obtenir un diplôme du secteur général. Elle entend reprendre le cours manquant (tenue de livre) pour décrocher son diplôme professionnel. Munie de deux diplômes, l'un général et l'autre «commercial», elle élargit le champ de sa recherche

d'emploi. Elle souhaite trouver un poste qui se rapproche de son métier, dit-elle, «soit comme secrétaire, des choses comme ça». Son métier n'est donc plus seulement celui d'«opératrice d'ordinateur». Elle délimite davantage son champ professionnel par rapport aux cours du tronc commun du programme de commerce et secrétariat que par rapport à la spécialité obtenue.

Une orientation professionnelle détournée ou inadéquate sera à l'origine de difficultés scolaires suivies d'un abandon des études pour Sophie et Lilianne. Confinées à des emplois qui ne requièrent pas de qualification, elles gagnent de faibles revenus et connaissent des conditions de travail précaires. Sophie travaille surtout dans la restauration, comme serveuse aux tables. Elle occupe ses périodes creuses en faisant du gardiennage d'enfants. Elle s'est progressivement laissée séduire par cette nouvelle fonction dans la restauration pour laquelle elle ne possède aucune qualification. Elle envisage même d'entreprendre une formation dans ce domaine. Mais pendant tout ce temps qu'elle sert aux tables des restaurants et casse-croute du coin, elle se plaint de ne pas être «branchée». C'est comme si toute sa vie était marquée par l'indécision et l'instabilité: elle est «déménageuse", elle ne sait pas ce qu'elle veut, elle est «pareille pour un chum», elle ne se décide pas à retourner à l'école malgré son désir de le faire, etc. À plusieurs reprise elle répète qu'elle ne sait pas ce qu'elle veut. C'est qu'on l'a dépossédée de son voeu; on l'a privé d'une identité qui donnerait un sens à sa vie et à sa route. Elle voulait «chauffer une vanne». Son opiniâtreté l'y conduira.

Lilianne a abandonné l'école avant de terminer un stage de nuit qui l'a épuisée. Ce n'était pas sa «branche», l'informatique, pas son «choix personnel». Elle éprouvait aussi des difficultés dans sa vie personnelle. Elle en voudra amèrement à son professeur de ne pas l'avoir compris et de lui avoir imposé un stage de nuit. Pour Lilianne qui a finalement réussi, après de multiples tentatives et au prix d'efforts ardus, à décrocher un diplôme d'études secondaires, la vie professionnelle ressemble à une mozaïque. Elle est incapable de reconstituer de manière précise son cheminement enchevêtré d'emplois ici et là et d'aller-retour à l'école. De dépanneur en bar laitier, de tabagie en aréna, elle a exercé des fonctions qui n'exigent pas de formation particulière. Elle est «travaillante» et c'est ce qui la protège du chômage.

Ce qui unit ces jeunes filles, c'est qu'elles accepteraient pratiquement n'importe quoi pour ne pas tomber en chômage. Elles sont dépourvues des titres scolaires qui légitimeraient leur refus d'exercer les fontions non-qualifiées qui s'offrent à elles. Mais n'est-ce pas aussi une forme de chômage déguisé que ces emplois sans issue? Une insertion par défaut? Le prix à payer pour un cours inachevé, pour avoir lâché l'école pendant un stage que le professeur n'a pas pu rétablir, pour avoir accepté la prescription d'un conseiller en orientation conservateur, est pour le moins pharamineux.

Leur seul espoir réside dans la formation professionnelle qu'elles souhaitent entreprendre ou qu'elles poursuivent sur le tas, parce que le titre scolaire qu'elles n'ont pas les prive d'une identité professionnelle légitime. Mais leur rapport à l'école a été entaché par l'échec et ce n'est pas sans hésitation ni appréhension qu'elles entrevoient d'y retourner éventuellement.

6.1.3.5 Type V: l'insertion bloquée

Il est question ici des jeunes en attente d'un contrat, travaillant épisodiquement entre de longues périodes de chômage ou qui sont sans travail, qu'elles perçoivent ou non des prestations d'assurance chômage ou de bien-être social.

Marie et France sont «tombée[s] enceinte[s]» avant le terme de leurs études qui demeureront incomplétées. Après avoir consacré quelques années à l'éducation de l'enfant, elles tentent une percée sur le marché du travail. Tour à tour prestataires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage, elles participent à l'une ou l'autre mesures de développement de l'employabilité, de l'un ou l'autre palier de gouvernement. Les contrats qui leur seront accordés au terme de ces expériences ne suffiront pas à les mettre à l'abri du chômage. Supportée par sa famille, Marie conserve espoir de s'affranchir totalement de l'aide sociale. Le jour de l'entrevue, elle recevait une lettre lui annonçant qu'elle était appelée à se présenter à un examen dans le cadre d'un concours dans la fonction publique. Elle nourrissait de grands espoirs en dépit des milliers de candidatures. Isolée, découragée, fatiguée, France ne voit pas le jour où elle pourra s'en sortir.

Tout allait bien pour Christine jusqu'à ce que soit aboli le poste de préposée aux filières qu'elle occupait dans une institution bancaire. Elle avait exercé cet emploi à temps partiel pendant ses études secondaires. Dépourvue de titre scolaire, elle obtiendra son diplôme de secondaire V général par équivalence. Après avoir épuisé sa période de chômage, elle est «engagée» comme stagiaire en milieu de travail (S.M.T.) dans la fonction publique où un membre de sa famille l'attire. Par la suite, elle signe plusieurs contrats occasionnels qui seront interrompus par des temps en chômage, jusqu'à près d'un an sur les vingt-quatre mois de la période étudiée. Au moment de l'enquête, elle venait de signer un contrat de neuf mois. Christine n'est pas inquiète de sa situation. Elle n'est «pas obligée de travailler», «financièrement», parce que son conjoint «a un bon salaire». À travail d'appoint, salaire d'appoint!

S'agit-il d'un engrenage que ce régime mi-temps en emploi, mi-temps en chômage ou à l'aide sociale? Un enchaînement de circonstances et d'événements où l'on est coïncée, acculée ou irrésistiblement prise? Un engrenage qui ne tourne pas rond parce qu'il ne permet pas de vivre comme les autres, où à une identité professionnelle se substitue pendant certaines périodes une identité de mère, d'épouse, de stagiaire ou d'assistée sociale. Cette identité bloquée est difficile à reconstruire parce que changeante au gré des espoirs qui naissent et s'éteignent.

6.2 La relation entre le mode de formation reçue et l'insertion professionnelle: un bilan

La construction d'une typologie de l'insertion professionnelle devait, d'après les hypothèses analytiques initiales que nous avions formulées, mettre en évidence la relation qui pourrait exister entre le mode de formation et le passage à la vie active. Un court stage prévu dans un programme scolaire devait s'avérer insuffisamment long et formateur pour garantir un emploi à son terme; une formation en alternance, en assurant une préinsertion sur le marché du travail, semblait comporter un potentiel d'insertion plus élevé; enfin, les stages en milieu de travail du M.M.S.R.F.P., à cause de la formation parcellaire à laquelle ils donnent accès, et parce qu'ils accueillent des jeunes en difficulté, étaient présumés peu rentables du point de vue de leur bénéfices

anticipés quant à la transition en emploi. On le constate, les choses ne sont pas si simples. Nous avons déjà noté à quelles conditions le stage pouvait se solder par un emploi, notamment l'intention préalable de l'entreprise d'embaucher du personnel et la visibilité sociale de la stagiaire. Les modes d'organisation des stages en milieu de travail imposent également des nuances (Lemieux et Baby, 1990 et à paraître). Les limites des comparaisons établies entre les trois groupes cités sont finalement attribuables à la méthodologie employée. Avec un dispositif méthodologique qualitatif, nous ne pouvions prétendre mesurer l'effet différentiel du stage sur l'insertion professionnelle.

Les trois modes de formation retenus ont au moins un point en commun: ils visent à munir les jeunes d'une compétence qui leur permettra d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail. Ils accordent toutefois une part plus ou moins importante à la formation et à l'insertion en milieu de travail. Le stage court de deux ou trois semaines comporte surtout des objectifs de sensibilisation au milieu de travail et de première mise en application des habiletés acquises à l'école. Le stage en alternance, qui s'étend sur une période de quatre mois durant lesquels les élèves réalisent des séquences éducatives à l'école et en entreprise, comprend à la fois des objectifs de formation et d'intégration au travail. La priorité accordée à l'un ou à l'autre, si elle n'est jamais complètement tranchée, dépend en bonne partie de l'utilisation que l'entreprise entend faire du stage: une utilisation marchande conduira à mettre l'accent sur les objectifs d'intégration professionnelle qui autorisent l'exigence d'un certain niveau de production; une utilisation des stages comme mode de sélection et de recrutement du personnel amènera l'entreprise à privilégier les objectifs de formation qui permettent de réaliser des économies en période d'entraînement. Dans le cadre des stages en milieu de travail du M.M.S.R.F.P., d'une durée variant de six mois à un an, les visées d'intégration dans un milieu de travail l'emportent sur les objectifs de formation qui, bien que présents, n'en sont pas moins accessoires par rapport aux premiers.

En somme, les stages contiennent un double objectif de formation et de préinsertion sur le marché du travail. C'est au plan du calibrage entre ces deux objectifs que se créent les distinctions.

Néanmoins, il est intéressant d'observer que les deux types extrêmes, soit les cheminements linéaires et les cheminements bloqués d'insertion, sont le fait de deux modes de formation: le premier cas, la formation en alternance où l'employeur a eu recours à l'école pour sélectionner, former et recruter son personnel, donne lieu à une insertion plus facile; dans le second cas, les personnes qui connaissent les plus grandes difficultés à s'insérer sur le marché de l'emploi sont celles qui ont participé à un stage en milieu de travail parrainé par le M.M.S.R.F.P. Cela dit, il faut tout de suite rompre avec l'idée que le dispositif d'insertion mis en place par ce Ministère conduit à une main-d'oeuvre captive, comme le suggérait notre hypothèse, incapable d'exercer des fonctions autres que celles pour lesquelles elle a été formée. Une telle conclusion serait pour le moins hâtive puisque c'est non seulement au dispositif, mais aussi à l'histoire personnelle, scolaire et professionnelle des participantes que l'on peut attribuer l'incapacité de se forger un espace sur le marché de l'emploi. Les participantes à une mesure de développement de l'employabilité ont une histoire chargée d'incidents qui joueront un rôle tout autant, sinon plus important que le dispositif, dans leurs multiples tentatives de se tailler une place sur un marché du travail contingenté, où la main-d'oeuvre disponible et l'augmentation de la scolarisation générale de la population, créent un phénomène d'inflation des diplômes.

On constate, donc, que les caractéristiques scolaires des populations concernées par l'un ou l'autre mode de formation, de même que leur histoire de vie ne peuvent pas être négligées. Les facteurs qui prévalent au bout du compte, sont antérieurs à la formation reçue. Autrement dit, la formation ne peut du jour au lendemain changer le cours d'une vie. Elle est insuffisante pour redonner aux individus qui s'y engagent les outils qui leur garantiront un accès aux portes fermées de l'emploi. Il ne s'agit pas d'une panacée. Le soutien et le support de l'entourage et des proches, les mesures sociales d'accompagnement, les diplômes qu'elles finiront par obtenir, etc. feront la différence entre celles qui s'en sortent et celles qui «restent sur la paille».

Pour mieux cerner la relation entre le stage et l'insertion professionnelle, nous recenserons les situations où le stage a été d'une quelconque utilité, de manière à compléter les premières hypothèses que nous avons formulées jusqu'à présent. Ainsi, en plus des éléments décrits plus haut, on peut dégager les observations suivantes:

- le stage peut confirmer ou infirmer le choix d'une orientation de carrière;
- le stage donne ou redonne la confiance en soi nécessaire pour affronter les situations difficiles, mener une recherche d'emploi ou reprendre le chemin des études;
- le stage est l'occasion d'une socialisation professionnelle que ne peut totalement exercer l'école;
- le stage donne accès à une qualification tacite que le milieu scolaire ne peut dispenser;
- même lorsqu'il ne débouche pas immédiatement sur un emploi, le stage peut représenter un lieu potentiel de travail pour la stagiaire.

L'utilité du stage n'est pas toujours immédiate, ni observable. Son impact est médiatisé par un ensemble de facteurs qui relèvent autant de l'arbitraire des décisions des employeurs que du hasard des circonstances qui se présentent. L'effet du stage peut s'exercer, non seulement sur l'emploi, mais aussi sur le choix de carrière, la confiance en soi et les aspects informels de la qualification.

6.3 Une explication du potentiel d'insertion des stages en milieu de travail

Le Québec a fait un choix historique au cours des années '60 en assurant une prise de contrôle de la formation professionnelle par l'État. Cette décision a eu pour effet d'évincer le milieu du travail des affaires éducatives. Les organisations patronales n'ont pas tardé à dénoncer par la suite la dévalorisation de l'enseignement professionnel, sa perte d'autonomie et à réclamer un rapprochement de l'univers scolaire et du travail. Le patronat n'est pas prêt, cependant, à endosser la responsabilité que requerrerait une prise en charge réelle de la formation professionnelle en entreprise, notamment par le biais des stages ou de l'apprentissage en alternance. Il se permet néanmoins de critiquer sévèrement le système scolaire et la formation professionnelle qu'il dispense.

L'État, pour sa part, a pendant longtemps promis une politique des stages qui se fait toujours attendre. L'organisation des stages courts et en

alternance, dans les écoles, est laissée à l'initiative des enseignants soucieux de compléter la formation qu'ils transmettent à leurs élèves et de leur assurer un premier contact avec le marché de l'emploi. Malgré leurs efforts et leur bonnes intentions, les séquences éducatives en entreprise relèvent souvent de l'improvisation.

L'absence d'une implication sérieuse de la part du marché du travail se répercute sur l'utilisation qui est faite du stage et sur les résistances à les étendre à une population plus large. Les stagiaires représentent ou bien une main-d'oeuvre bon marché, ou bien une corvée pour le personnel en place qui n'est pas préparé pour les recevoir et encore moins pour les former.

En l'absence d'une politique de la formation en milieu de travail par l'État, les modes d'organisation des stages ne permettent pas d'assurer l'atteinte des objectifs de formation et d'intégration au travail qui en sont à l'origine. Par exemple, le fonctionnement des stages en alternance fait en sorte qu'aucune tentative d'intégration des savoirs et savoir-faire n'est réalisée en classe. Il est tout juste question en salle de cours des consignes de bonne conduite qu'il faut respecter. On ne retient du concept de l'alternance, érigé en dogme pédagogique en Allemagne, qu'un enchaînement de période en milieu scolaire et en milieu du travail. De même, les formateurs, superviseurs, compagnon, ou quelque soit le nom qu'on leur donne, ne sont aucunement préparés à recevoir des stagiaires. L'entreprise hôte se révèle ainsi parfois un milieu hostile à l'arrivée des élèves qui sont perçues comme une menace pour le personnel en place. En outre, si l'enseignant visite les lieux du stage, c'est pour s'informer des comportements de l'élève et non pour vérifier l'évolution des apprentissages. Nous sommes loin de la tradition de compagnonnage qui prévaut en Allemagne et s'il est vrai que l'on ne peut transposer aveuglément un système, aussi exemplaire soit-il, d'un pays à l'autre, nous avons des leçons à en tirer.

Pour toutes ces raisons, quelle que soit la durée du stage de formation initiale, l'effet est souvent le même. Ce qui fait la différence, nous l'avons vu, c'est la décision a priori de l'employeur de recruter du personnel, d'une part, et la capacité de la stagiaire de faire valoir ses acquis et son potentiel aux bonnes personnes.

De même, la formation sur le tas qui résulte des stages en milieu de travail du M.M.S.R.F.P. est insuffisante pour mettre à l'abri du chômage les jeunes qui y participent. Cette formation ne débouche sur aucun titre scolaire ce qui, au départ, pénalise sévèrement les jeunes du dispositif parce qu'elles auront à chercher un emploi dans un pays qui valorise les sanctions officielles. Les taux élevés de chômage mettent à la disposition des employeurs une réserve de main-d'oeuvre où les plus qualifiés seront d'abord recrutés. La hausse générale de scolarisation observée au Québec en créant un phénomène d'inflation des diplômes, condamnent ceux qui en sont dépourvus à des conditions de vie précaires.

6.4 Mise en forme d'hypothèses analytiques

L'analyse substantive met en évidence cinq types de trajectoires. Aucune de ces trajectoires ne permet de faire ressortir d'une manière nette la relation entre le mode de formation et l'insertion professionnelle. Nous ne retrouvons pas, comme en témoigne le schéma II, de tendances fortes, si ce n'est que les jeunes qui ont effectué un stage en milieu de travail parainé par le M.M.S.R.F.P., connaissent les cheminements les plus difficiles. Nous pouvons, à partir de ce chapitre, reformuler nos hypothèses de la manière présentée ci-dessous.

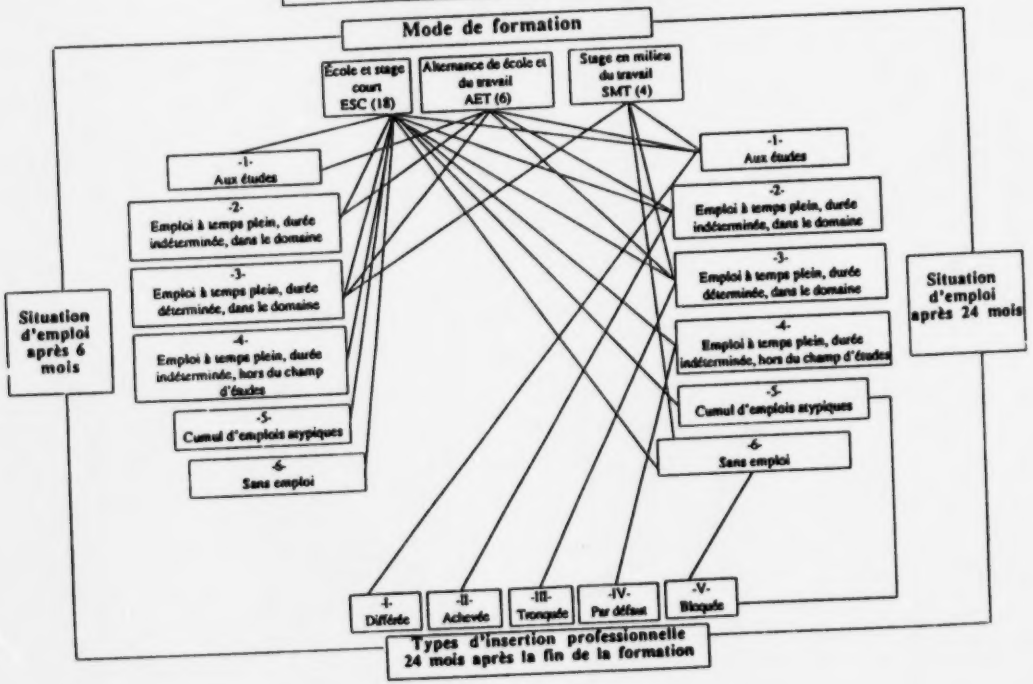
No	Hypothèses analytiques avant reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
1)	La perte d'autonomie, et d'identité qui s'ensuit, de l'enseignement professionnel, qui découle de la cohabitation des filières générale et professionnelle au sein des polyvalentes, ainsi que la dévalorisation des métiers qu'elle a accentuée, sont susceptibles de se traduire, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. Les stages en milieu de travail et l'expérience de travail, parce qu'ils représentent un espace de socialisation professionnelle, permettent le développement d'une identité professionnelle et, le rétablissement d'une certaine consonance. Toutefois, l'image initiale que l'élève se fait de son métier sera nuancée par la réalité, parfois dure, du marché du travail et par l'image que lui renvoie son entourage.	
2)	Le milieu de travail étant un lieu propice à l'acquisition d'une qualification technique et sociale formelle et tacite, les stages de formation en entreprises constituent un atout dans l'obtention d'un premier emploi. Toutefois, si cet emploi n'est pas conservé, les caractéristiques scolaires et professionnelles ainsi que les événements expérientiels seront déterminants dans la recherche d'un autre emploi.	
3)	En l'absence d'un engagement de l'employeur au regard des finalités et des objectifs de formation du stage et en l'absence d'une implication de sa part au regard de son déroulement, le stage est susceptible de servir davantage les intérêts immédiats et économiques de l'entreprise et peut plus difficilement se solder par un emploi durable.	En l'absence d'un engagement de l'employeur au regard des finalités et des objectifs de formation du stage et en l'absence d'une implication de sa part au regard de son déroulement, le stage est susceptible de servir davantage les intérêts immédiats et économiques de l'entreprise et peut plus difficilement se solder par un emploi durable. *En l'absence d'une politique de formation professionnelle en milieu de travail, qu'il s'agisse de stages, de formules en alternance ou d'un régime d'apprentissage, les efforts consentis par les entreprises et les organisations sont susceptibles d'être moins efficaces et de perdre la cohérence d'ensemble nécessaires à l'atteinte des objectifs de formation et d'intégration en emploi.*
4)	Le potentiel d'insertion du stage ne dépend ni de sa durée, ni de son bon ou mauvais déroulement. Cependant, un employeur qui entend recruter une stagiaire aura tendance à privilégier une formule plus longue permettant une période d'entrainement à peu de frais.	

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
5)	Bien que le stage en alternance assure une préinsertion dans l'emploi, il ne débouchera sur un poste régulier que lorsque l'une ou l'autre des conditions suivantes se présentent : l'employeur manifeste son intention de recruter du personnel et utilise le stage comme mode de sélection et de formation des nouvelles emloyées; la visibilité sociale de la stagiaire, c'est-à-dire sa capacité à faire valoir ses acquis scolaires, expérientiels et personnels aux personnes clés dans l'entreprise, lui permet de décrocher un poste au terme du stage.	
6)	La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, donnant accès à une sanction officielle reconnue, est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire et pour favoriser une réinsertion professionnelle. Autrement, la transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. Le type d'entreprise où se déroule le stage exerce une incidence sur son potentiel d'insertion. Un stage dans la fonction publique, s'il permet de poursuivre une formation professionnelle autrement difficilement accessible en raison des coûts qu'elle comporte, est susceptible de produire une main-d'oeuvre captive, en attente d'un prochain contrat. Si cet emploi n'est pas conservé, les caractéristiques scolaires et professionnelles ainsi que les événements expérientiels seront déterminants dans la recherche d'un autre emploi.	
7)	Étant donné la multitude des outils informatiques existants, la prolifération et le perfectionnement incessants des logiciels qui envahissent le marché de la bureautique, une solide formation de base et une grande capacité d'adaptation deviennent des critères d'embauche importants.	
8)	La capacité d'innover et de s'adapter de la main-d'oeuvre constitue un élément appréciable pour décrocher et conserver un emploi. Cette capacité se développe au fur et à mesure de l'acquisition d'expériences de travail variées. Les stages en milieu de travail constituent un lieu propice à l'acquisition de cette dimension de la compétence.	

No	Hypothèses analytiques avant la reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
9)	La rapidité à laquelle évoluent les nouvelles technologies informatiques, entraîne un réaménagement de la séquence études-travail, allant dans le sens d'une formation continue, ou permanente, intégrée à la vie au travail ou en alternance avec celle-ci. La rapidité de ces changements bouleverse également la structure des systèmes de formation dans les secteurs les plus touchés par les N.T.I., dont les chevauchements entre les ordres d'enseignement et les luttes de garde qui les caractérisent ne sont que quelques-unes des manifestations.	
10)	L'insertion professionnelle représente un processus qui s'amorce dans la famille, se poursuit à l'école, s'enclenche parfois à l'occasion d'un stage et se termine au moment où la personne occupe un emploi, dans son domaine d'études, ou un domaine connexe, qu'elle croit pouvoir conserver. Ce processus représente aussi un champ de socialisations sociales et professionnelles successives conduisant à la formation d'une identité professionnelle.	L'insertion professionnelle représente un processus qui s'amorce dans la famille, se poursuit à l'école, s'enclenche parfois à l'occasion d'un stage et se termine au moment où la personne occupe un emploi dans son domaine d'études, ou un domaine connexe, qu'elle croit pouvoir conserver, *même si cet emploi n'est pas à durée indéterminée. Lorsque le projet professionnel initial ne peut être réalisé, l'insertion professionnelle est assurée par défaut, c'est-à-dire par l'exercice d'un emploi d'attente, jusqu'à ce que la personne soit en mesure de se rapprocher de son choix de carrière de départ ou qu'elle réoriente ce choix. L'insertion est bloquée lorsque les jeunes cumulent des emplois atypiques et se situent pour de longues périodes en marge du marché du travail.* Le processus d'insertion représente aussi un champ de socialisations sociales et professionnelles successives conduisant à la formation d'une identité professionnelle. *Aux différentes trajectoires professionnelles devraient correspondre des identités professionnelles variées.*

No	Hypothèses analytiques avant reformulation	Hypothèses analytiques reformulées et nouvelles hypothèses
11)	En plus de pouvoir donner accès à l'emploi, dans les conditions décrites plus haut, la contribution des stages à faciliter le processus d'insertion professionnelle revêt différentes formes: - le stage peut confirmer ou infirmer le choix d'une orientation de carrière; - le stage donne ou redonne la confiance en soi nécessaire pour affronter les situations difficiles, mener une recherche d'emploi ou reprendre le chemin des études; - le stage est l'occasion d'une socialisation professionnelle que ne peut totalement exercer l'école; - le stage donne accès à une qualification tacite que le milieu scolaire ne peut dispenser; - même lorsqu'il ne débouche pas immédiatement sur un emploi, le stage peut représenter un lieu potentiel de travail pour la stagiaire.	

Schéma 2
Mode de formation, situation d'emploi après 6 mois, situation d'emploi après 24 mois et types d'insertion professionnelle



CHAPITRE VII

Un processus social de base : la construction d'une identité professionnelle

Dans ce chapitre nous voulons reconstituer le processus par lequel se construit l'identité professionnelle. Ce processus nous est apparu comme une catégorie formelle centrale, c'est-à-dire comme un concept organisateur permettant de lier entre elles les catégories conceptuelles qui ont émergé en cours d'analyse.

Dans les pages qui suivent, nous illustrerons donc le type d'analyse auquel peut mener la méthodologie de la nouvelle école de Chicago, ce qui nous permettra de donner suite au troisième objectif de la recherche, à savoir identifier et faire émerger un processus social de base. Il s'agira de mettre en évidence quelques dimensions du processus de développement d'une identité professionnelle observé dans un contexte de transition professionnelle de jeunes employées de bureau. Nous présenterons donc l'interprétation qui découle de cette analyse en prenant soin de la contextualiser et d'en tracer les limites.

7.1 La quête d'une identité professionnelle

L'émergence d'un processus social de base, au sens où l'entend la nouvelle école de Chicago, découle des questionnements qui ont guidé l'enquête et des observations systématiques qui se dégagent de l'analyse des données recueillies. Cette étape du processus de recherche fait apparaître certaines contradictions, ambivalences, dont il est parfois difficile d'articuler les éléments de réponses. C'est dans une tentative d'aplanir les contradictions et les difficultés rencontrées, mais aussi dans le but de comprendre et d'interpréter les témoignages recueillis relativement au problème qui nous préoccupe, que nous avons progressivement reconstitué les éléments de ce qui prend maintenant la forme d'un concept organisateur ou fil conducteur: l'identité ou, plutôt, la quête d'une identité professionnelle, une catégorie conceptuelle centrale par rapport aux autres catégories, si l'on reprenait la terminologie de la nouvelle école de Chicago.

Autour ou à la périphérie de cette quête de l'identité professionnelle, qui est loin d'être le résultat d'un processus linéaire, prend parfois sens et cohérence ce qui peut apparaître, à première vue, ambivalent et contradictoire.

Illustrons, pour les besoins de la compréhension, un type d'ambivalence que nous avons rencontré. Les récits portant sur les stages révèlent des circonstances où les élèves ont eu le sentiment d'être exploitées. Elles n'avaient pas le choix de subir ces situations, disent-elles. Lorsqu'on leur demande comment elles jugent ces abus des employeurs ou du personnel qui les supervisent et si elles estiment que les stagiaires ont des droits, on observe une importante divergence dans les opinions.

L'élève reconnaît certains de ses droits. Dans la pratique toutefois, elle hésite à les faire valoir. L'embarras de l'élève dans l'affirmation de ses droits vient essentiellement de la polysémie des situations dans lesquelles elle évolue et de la double identité de la stagiaire, une identité scolaire et une identité professionnelle. Selon qu'elle adopte la perspective de l'élève ou celle de la future travailleuse, la stagiaire sera plus ou moins encline à mettre en valeur ses droits. La perspective de l'élève permet d'envisager la revendication de certains droits, par exemple celui d'exercer des tâches reliées à son métier et qui sera parfois réclamé. À l'inverse, en songeant à l'emploi convoité, elle peut devenir docile, voire soumise, malgré l'exploitation dont elle peut être l'objet: une stagiaire revendicatrice n'est pas attrayante pour un éventuel employeur. C'est la *logique scolaire*, celle de l'*élève*, qui entre en jeu. Cependant, à partir du moment où elle perd espoir de voir le stage déboucher sur un poste de travail, ou encore si l'attitude de l'employeur à son égard outrepasse les limites du tolérable, alors elle n'accepte plus les compromis. Elle redevient stagiaire, cette main-d'oeuvre bon marché dont les employeurs abusent parfois sans vergogne. D'un côté, c'est la voix de la travailleuse qui parle et qui, déjà, se définit à travers son métier et épouse la voix de celles qui l'accomplissent. C'est la *logique de travail* où se manifeste l'identité de la *travailleuse*. Dans cette optique, la présence même d'une stagiaire est indésirable parce que menaçante pour l'employée en place. Mais cette ambivalence s'appuie également sur une réalité objective: étant donné que l'élève fait pratiquement le même travail

qu'une employée débutante, les employeurs préfèrent accueillir, sinon «engager» des stagiaires plutôt que d'embaucher des travailleuses apprenties. Ainsi, à certains égards, la reconnaissance de droits à la stagiaire correspond à la négation de droits à la travailleuse, dans la mesure où l'activité de la stagiaire peut indûment servir à combler un surplus de travail et ainsi freiner l'embauche.

Quoique tracée dans les grandes lignes, cette illustration démontre l'utilité que peut avoir le concept d'identité professionnelle pour concilier certaines données qui apparaissent à première vue contradictoires, certaines attitudes ou des comportements ambivalents chez les répondantes. L'identité professionnelle donne accès à une interprétation qui permet d'entrevoir, au-delà des faits objectifs, par exemple l'enjeu de l'emploi, quels sont les perceptions subjectives qui les accompagnent. Le processus social de base, la quête identitaire, apparaît ainsi comme un concept d'interprétation des données.

Les modes de formation ne se sont pas avérés des critères de différentiation des types d'insertion professionnelle que nous avons dégagés. Cependant, le fait d'avoir choisi trois modes de formation impliquant un stage en milieu de travail de durée et de nature variables, nous a mis sur la piste d'un processus social de base révélant le stage comme un lieu désigné de socialisation professionnelle, socialisation qui représente un espace de construction identitaire.

Parce que le processus social de base émerge de l'analyse des données, la quête identitaire que nous décrirons ici synthétise en quelque sorte la reconstitution du processus et des types d'insertion professionnelle présentée aux chapitres cinq et six. Parce que l'identité professionnelle est apparue comme une donnée centrale de ce processus, nous suivrons une logique de présentation semblable. Ainsi, nous commencerons par situer l'héritage identitaire familial qui pose les premiers jalons du processus de construction d'une identité sociale et professionnelle. Nous enchaînerons en dégageant les mécanismes de socialisation amorcée par la famille, qui se poursuit à l'école et conduit à l'élaboration d'un premier projet professionnel. C'est aussi pendant les études ou au moment de l'entrée dans un dispositif

d'insertion professionnelle que le stage apparaît comme un lieu de socialisation professionnelle privilégié. C'est à travers la relation travailleuse-stagiaire, la rupture des savoirs scolaires et professionnels et l'acquisition d'un statut d'emploi que se façonne l'identité professionnelle. L'exercice d'un emploi est l'occasion d'affirmer, de confirmer et de consolider cette identité professionnelle. Mais l'identité n'est pas figée. Ainsi, les mobilités professionnelles serviront tantôt à se rapprocher d'un projet de carrière initial, tantôt à acquérir de meilleures conditions de travail, tantôt encore à bifurquer vers une nouvelle voie professionnelle. Pour celles qui échouent dans leur quête d'un emploi relativement stable et proche de leur domaine d'études, c'est l'impasse. La quête identitaire est à reconstruire après chaque tentative manquée.

7.1.1 L'héritage familial

La première socialisation s'exerce dans la famille. Nous avons constaté que les filles sont particulièrement sensibles aux conditions de vie qu'ont connues leurs mères. Le travail représente pour elles la clé de l'indépendance financière. Pour acquérir cette indépendance et entretenir les compétences qui l'assurent ou la protègent, il importe de se maintenir sur le marché de l'emploi et de s'engager dans un processus de formation continue, tout au long de la vie active.

Les jeunes filles qui composent notre échantillon, du fait même qu'elles aient accepté de participer à la recherche, malgré les exigences de départ, sont à l'avant-garde et préfigurent de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements que beaucoup d'autres jeunes de leur génération ne connaissent pas. Il n'en demeure pas moins signigicatif de constater que les modes de vie moins traditionnels rejoignent maintenant les jeunes d'origine plus modeste.

La quête identitaire de ces jeunes est donc avant tout guidée par des idéaux de carrière. Leurs mères constituent des références négatives dans la mesure où les jeunes filles tendent à adopter des attitudes et des comportements à l'opposé de ceux de leurs mères. Ces dernières incitent d'ailleurs leurs filles à privilégier le travail avant la famille et la procréation. En

l'absence de modèles féminins moins traditionnels dans l'entourage, les répondantes dépourvues de repères doivent se forger leur propre identité de femme au travail.

La socialisation qui s'amorce dans la famille se prolonge au cours de la période scolaire. Le moment où s'effectue un choix de carrière initial annonce déjà l'émergence d'une identité professionnelle, une identité par anticipation. Là encore, la famille est souvent à l'origine de la première mise en forme d'un projet professionnel précis.

7.1.2 La première identité professionnelle

La première image que les jeunes se font de leur métier est souvent personnifiée par les gens qu'elles connaissent qui l'accomplissent. Une cousine, une soeur, etc. exerce le rôle que désire jouer la jeune fille et médiatise en quelque sorte la construction identitaire qui s'amorce. La première identité se construit sur une représentation taillée à la mesure du modèle qui l'incarne.

Pour réussir dans les études et dans l'exercice d'un métier, il importe d'être à sa place; le fait d'être dans la bonne branche occupationnelle garantit la réussite scolaire et une quête d'emploi plus fructueuse. Se sentir à sa place, c'est se projeter dans le rôle dévolu à la personne qui exerce le métier choisi. C'est se faire une représentation de soi dans ce rôle, se sentir à la fois proche et familière avec cette image de soi.

Mais cette image recèle parfois une connotation négative, une identité négative héritée de l'histoire, l'histoire de la dévalorisation de l'enseignement professionnel comme lieu d'apprentissage et de réalisation de soi, de la continuelle référence à l'enseignement général, un enseignement abstrait, mais qui représente la voie prioritaire d'accès à l'enseignement supérieur.

La formation professionnelle scolaire est d'ailleurs elle-même jugée trop théorique, par les répondantes, qui préfèrent apprendre par le travail, que de travailler à apprendre. Le stage représente une première occasion de confronter les savoirs et savoir-faire acquis à l'école, aux connaissances et compétences requises dans l'exercice du métier.

7.1.3 Le stage: un entre-deux

Nous avons vu qu'il existe diverses formules de stage: les stages en milieu de travail, d'une courte durée (trois semaines); l'alternance de l'école et de l'entreprise, qui implique des intervalles de temps partagés entre le milieu scolaire et celui du travail; et, enfin, les stages en milieu de travail parainnés par le M.M.S.R.F.P., qui s'échelonnent sur période de temps relativement importante (six mois ou un an) et qui comportent, à des degrés divers, des périodes de formation théorique.

La revue des écrits présente le stage, sous quelle que forme qu'il soit, comme un espace mitoyen, limitrophe entre l'univers scolaire et celui du travail. Il représente en quelque sorte une frontière flottante, qui emprunte à chaque territoire qu'elle piétine les éléments qui servent à le caractériser. On en parle comme d'une «sorte de sas entre la vie scolaire et la vie active», c'est-à-dire un lieu de transition qui «fonctionne un peu à la manière du sas d'un sous-marin ou d'un engin spatial, (...) comme un lieu qui permet le passage entre deux milieux différents» (Dandurand et Trudel, 1981).

De même, Tanguy et Kieffer décrivent l'alternance de la formation et de la production telle qu'appliquée en Allemagne comme un système dual, c'est-à-dire caractérisé par une dualité de lieux, de temps, de contenus d'enseignement, d'enseignants et de pouvoirs. Le stage se retrouve ainsi au coeur de deux logiques opposées, celle de la formation et celle de la production. Cette dualité objective marque, ou se reflète dans l'identité de l'élève-stagiaire où se chevauchent une identité scolaire et une identité professionnelle. La stagiaire est élève, c'est-à-dire une apprentie non rémunérée ou si peu, en même temps qu'elle est travailleuse en action, parce qu'elle exécute les tâches requises à l'exercice de son métier au même titre que la main-d'oeuvre régulière, parmi elle et au sein des mêmes lieux.

De même que le stage, de par son caractère transitoire et provisoire, prend sens à travers une dualité de situations, l'identité de la stagiaire ne prend de sens que dans la confrontation de la dualité des états (élève, travailleuse) qu'elle suppose. C'est par et dans cette confrontation que le processus de développement de l'identité professionnelle, déjà enclanché au cours de la formation scolaire, connaît son coup d'envoi.

Plusieurs auteurs ont déjà démontré que le stage représente un lieu privilégié de socialisation professionnelle. Le contexte des stages est propice à l'initiation aux conditions sociales de la production, lesquelles se reflètent dans les rapports sociaux qui s'établissent entre les individus qui oeuvrent au sein de l'entreprise. L'identité professionnelle se forme petit à petit, par l'action, parfois discrète, des agents de socialisation qui en façonnent les contours.

7.1.3.1 La relation travailleuse-stagiaire

Tiraillée entre un statut réel et un statut anticipé, l'élève se forge et cherche à s'approprier une identité et une reconnaissance sociale dans et hors du milieu où elle exerce son métier. Le stage constitue un moment important dans l'éveil de cette identité professionnelle. La relation travailleuse-stagiaire représente à ce titre une matière première à partir de laquelle la jeune fille se taille un modèle. Le stage devient en quelque sorte un banc d'essai à l'affirmation de cette identité qui prend forme.

Les rapports qu'entretiennent la tutrice sur les lieux de travail et la stagiaire sont déterminants pour le déroulement du stage; les élèves sont unanimes à affirmer que le succès du stage dépend des personnes dans l'entreprise qui le supervisent. Une des premières choses que la stagiaire cherche à repérer sur les lieux du stage, ce sont les rivales, celles pour qui une stagiaire représente une menace à l'emploi, menace avouée par les unes et désavouée par les autres. L'ombre de cette rivalité réelle ou potentielle plane sur les rapports qui s'établissent entre l'experte et la novice.

La travailleuse, c'est d'abord et avant tout celle qui possède les savoirs et les savoir-faire qui conditionnent l'exercice du métier. Son expérience l'autorise à poser certains gestes refusés à l'élève encore malhabile. En ce sens, elle incarne un modèle. Elle est encore celle qui dirige les activités du stage, les supervise et les évalue. À ce titre, elle représente la supérieure hiérarchique. Elle est celle qui pourrait éventuellement recommander la stagiaire à l'employeur ou, tout simplement, elle est cet employeur potentiel.

La stagiaire, en même temps qu'elle désire faire ses preuves, voudrait s'approprier les connaissances et les compétences qui lui manquent pour démontrer qu'elle maîtrise son métier. Ainsi, elle hésite à poser des questions parce qu'elle devrait être en mesure d'y répondre si elle détenait la compétence qu'elle voudrait qu'on lui attribue. D'un autre côté, en faisant étalage de ses savoirs et savoir-faire, elle risque d'être perçue comme une menace pour la travailleuse en place. La relation travailleuse-apprentie pourrait alors devenir conflictuelle pour les deux rivales et c'est là une situation que souhaite éviter la stagiaire. Toutefois, l'attrait du poste demeure et la place encore une fois face à un dilemme. Les stagiaires sont portées à adopter une attitude de complaisance à l'égard de la travailleuse de manière à s'attirer ses faveurs. Une employée rivale serait peu portée à favoriser l'intégration de celle qui représente une menace pour elle. C'est précisément par la transmission des trucs du métiers que se fait l'essentiel de la socialisation professionnelle. Cette tâche est assumée par la travailleuse, une employée compétente et productive. C'est elle qui peut livrer ou non les éléments de sa compétence tacite, contribuer ou non à la formation de l'identité professionnelle des stagiaires.

7.1.3.2 La rupture des savoirs

Pendant son séjour en entreprise, l'élève découvre l'impératif de la production et cultive de nouveaux rapports, rapport au temps, rapport au client, rapport au supérieur immédiat, etc. Elle apprend et cherche à s'adapter aux conditions matérielles et sociales que lui impose le milieu dans lequel elle évolue. Elle se familiarise avec un nouvel environnement et les gens qui l'habitent. Elle adopte des attitudes et les comportements semblables à ceux des employées qui l'entourent. Petit à petit, elle s'approprie les trucs du métier et, par là, la rapidité d'exécution d'une tâche et délaisse les techniques de travail élaborées et laborieuses apprises en classe. Elle est confrontée à des situations auxquelles elle n'avait pas accès à l'école, à la «vraie vie», disent-elles, et devient de plus en plus critique envers l'institution scolaire. L'école est alors associée à la théorie, elle-même entendue dans le sens d'une déformation de la réalité d'une pratique auquel seul le milieu de travail donne accès. Aux yeux des stagiaires, la formation dispensée en milieu scolaire représente une simulation insignifiante de l'exercice du métier, où l'artifice cache l'essentiel, c'est-à-dire l'efficacité et la productivité.

Ainsi, c'est en partie à travers les apprentissages qu'elle réalise que l'élève endosse la perspective de la travailleuse-productive aux dépens de celle de l'apprentie-improductive. Elle assimile petit à petit les qualités d'une «bonne employée» et décline les procédés enseignés à l'école parce qu'ils sont ou bien désuets, ou bien trop lents, ou bien encore trop coûteux pour ce qu'ils rapportent. Elle intériorise les valeurs que partagent les employées avec qui elle travaille et graduellement s'identifie au modèle qu'ils représentent. Le référentiel que se construit la jeune fille comporte ainsi une part de rejet de l'appartenance d'hier et une part d'intégration par anticipation de l'identité du groupe professionnel visé.

La relation formation - emploi apparaît ainsi ténue. Ce jugement posé sur l'école matérialise en fait une rupture: une rupture avec l'identité de l'élève et les savoirs et savoir-faire qu'elle en tire. Elle épouse ainsi l'identité de la travailleuse, celle qui détient les connaissances et les compétences, techniques et sociales, formelles et informelles, une qualification globale, en somme, qui se traduit et se monnaye en expérience. Les rites de passage ne sont-ils pas ponctués de ruptures, ruptures qui marquent la fin d'un temps. Le temps scolaire s'arrête; le temps productif prend son envol, le temps d'apprendre autrement.

À certains égards, ces observations peuvent paraître triviales dans la mesure où l'on peut considérer comme allant de soit le désir de bâtir et d'affirmer son identité professionnelle, ou le fait de s'intégrer à un groupe de travail par mimétisme. Toutefois, les mécanismes par lesquels s'effectue le développement de l'identité ne sont pas toujours visibles et saisissables. Le stage, bien qu'il représente un lieu parmi d'autres où peut se réaliser la socialisation professionnelle, s'avère utile pour entrevoir les pratiques par lesquelles elle s'effectue.

7.1.4 L'acquisition d'un statut

Sans être en mesure de déterminer le moment où s'achève le processus de développement de l'identité professionnelle, fixons provisoirement une limite à l'étude que nous faisons du phénomène pour en restreindre l'étendue. Nous avons déjà indiqué que toutes les répondantes ne sont pas parvenues

au même stade d'insertion au travail. Essayons de voir, sur la base des données dont nous disposons, à partir de quel moment l'identité professionnelle tend à s'affirmer avec plus de force, ou ce qui pourrait éventuellement la confirmer.

L'acquisition d'un statut occupationnel, d'un titre, représente une étape déterminante dans le processus de développement de l'identité. Le passage de l'école ou d'un stage à l'emploi et d'un statut d'élève ou de stagiaire à celui de travailleuse, représente un moment charnière de la construction identitaire. Toutefois, les modalités qui conduisent à la reconnaissance du statut peuvent revêtir différentes formes. À cet égard, le secteur d'occupation dans lequel évolue la jeune fille est significatif. Par exemple, on observe que pour une secrétaire ou une commis-comptable, le fait de décrocher un emploi donne quasi automatiquement accès au titre qui l'accompagne. On est secrétaire; on est commis-comptable. Cependant, pour l'opératrice en informatique ou la commis de bureau, ce sont les tâches accomplies qui serviront à définir l'identité. Elles se définissent rarement comme opératrice d'ordinateur, jamais comme commis de bureau. Elles décrivent leurs fonctions pour recomposer leur identité. Parfois, c'est l'entreprise ou l'administration où s'exerce le métier qui sert à définir ce que l'on fait et ce que l'on est.

Une explication de cette situation pourrait être présentée comme suit. La reconnaissance attachée au métier vient en partie de deux sources. D'une part, l'ancienneté du métier, comme celui de secrétaire, qui lui confère un certain statut social, statut pouvant varier toutefois en fonction de la ou des personnes pour qui elle travaille. Une secrétaire de direction ou principale jouit d'un statut plus élevé qu'une secrétaire «ordinaire», par exemple. D'autre part, les métiers qui se situent à un niveau hiérarchique inférieur par rapport à une profession reconnue, ce qui est le cas du métier de commis-comptable, par rapport à la profession de comptable agréé, bénéficient en quelque sorte d'une certaine reconnaissance rattachée à la corporation. Ces deux métiers, celui de secrétaire et celui de commis-comptable, recèlent une forte identité parce qu'ils sont bien établis, connus, reconnus et que les fonctions qui s'y rattachent sont plutôt bien définies et circonscrites. Les bouleversements technologiques, toutefois, ne seront pas sans dé-stabiliser

certaines composantes de cette identité, en particulier les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'accomplissement d'un métier en mutation.

À l'inverse, les métiers fourre-tout, comme celui de commis de bureau, ou qui se situent par rapport à une profession plus jeune et non incorporée, comme c'est le cas dans le domaine de l'informatique, donnent souvent accès à des fonctions encore mal définies, peu reconnues et dont la valeur sociale est incertaine. Ces fonctions se retrouvent parfois aussi déqualifiées. Les commis de bureau occupent ainsi des emplois variés, ce qui amènent les jeunes à se définir en fonction des tâches accomplies ou du service, de l'entreprise ou de l'administration où elles travaillent plutôt qu'en fonction d'un titre. Parmi les multiples facettes que revêt la fonction de commis de bureau, les jeunes choisissent celle qui, à leurs yeux, est porteuse de sens et met en valeur leur contribution au service, à l'entreprise ou à l'organisation qui les emploie. La fonction d'opératrice d'ordinateur se ramène, pour sa part, à si peu de gestes professionnels que celles qui l'exercent, à moins d'accéder à une fonction hiérarchique leur donnant accès à un éventail plus large de tâches, comme c'est le cas de la chef d'équipe, aspirent à se réorienter dans un autre domaine ou à poursuivre des études à un niveau supérieur.

Par ailleurs, l'organisation du travail peut entraîner une différentiation des statuts occupationnels à l'intérieur d'un même champ d'exercice. Par exemple, la secrétaire «ordinaire» se distingue de la secrétaire médicale, de la secrétaire juridique ou de la secrétaire principale. C'est tantôt un changement de statut social qui est souligné, tantôt l'acquisition d'une spécialité.

De même, le fait d'avoir été stagiaire de l'aide sociale donne un importance particulière au statut accordé. Sur le plan de l'identité professionnelle, la marginalisation dont les bénéficiaires de l'aide sociale sont l'objet les enferme dans un engrenage dont elles arrivent difficilement à se sortir. Elles s'accrochent farouchement à l'idée de s'approprier un poste de travail, un titre, un statut. Le fait d'être peu rémunérées amène par ailleurs les participantes à dévaluer le travail qu'elles accomplissent par rapport à celui, pourtant comparable, qu'elles exercent lors d'un contrat occasionnel.

Le caractère plus ou moins stable de l'emploi refroidit ou aiguillonne le développement d'un certain attachement des jeunes à l'égard de l'entreprise ou de l'administration où elles travaillent. Le statut d'emploi qu'on leur accorde, régulier, permanent ou contractuel (occasionnel) conditionne, dans une certaine mesure, le processus de la consolidation identitaire. De même, les possibilités de promotion et de carrière existantes entraînent un plus fort sentiment d'appartenance à l'entreprise. Ce sentiment donne naissance à une identité d'entreprise, identité qui ne se substitue pas, cependant, à celle de métier. Ces deux identités ne sont pas mutuellement exclusives. Ce flou identitaire, ou la coexistence de deux identités professionnelles, peut se produire en l'absence d'une solide identité de métier, ce qui amène la jeune fille à rechercher une consolidation identitaire dans son affiliation à l'entreprise ou à l'administration qui l'emploie.

Mais les jeunes qui nous intéressent ne sont pas toutes parvenus à ce stade de l'acquisition d'un statut d'emploi qui confirme et consolide en quelque manière l'identité professionnelle anticipée ou projetée. L'identité professionnelle d'autres informatrices témoigne de ses premiers balbutiements et tâtonnements avant que de s'exprimer plus fermement, lorsque vient le temps d'exercer un métier, celui que l'on a choisi ou pas.

7.1.5 L'exercice d'un emploi

Le premier emploi représente un moment crucial dans la construction identitaire. C'est la confirmation ou l'infirmation de l'identité professionnelle et sa consolidation ou sa dislocation par la suite. L'identité, pour s'affirmer, a besoin d'une prise: avec les données biologiques relatives au genre, le bagage héréditaire et la formation dans un domaine de spécialisation, le statut, le titre et l'emploi constituent en un sens les piliers sur lesquels repose toute la charpente identitaire.

L'exercice d'un métier comporte une part d'apprentissage. Apprentissage des règles, des cadences, des horaires, etc. Les jeunes débutantes, surtout si son statut d'emploi est précaire par rapport à celui de ses collègues, héritent souvent, comme c'est le cas de la stagiaire, de la corvée. Il faut commencer au bas de l'échelle, endurer quelque temps, faire des sacrifices,

puis, graduellement, apprendre à dire non, pour assurer un partage plus équitable des travaux moins intéressants, apprendre encore à négocier de meilleures conditions de travail, pour obtenir l'équivalent de ce que les autres reçoivent. C'est par des comparaisons à d'autres groupes que s'évalue la valeur du travail confié ou des conditions de travail accordées. L'apprentissage des conditions de la production suppose de franchir des étapes, étapes qu'il ne faut pas sauter de peur se buter à des obstacles cachés. Tout se passe comme s'il fallait que les choses se passent ainsi. Un rituel de passage qu'il vaut mieux respecter de peur d'avoir à tout recommencer plus tard. Ces apprentissages impliquent l'intériorisation des valeurs et des règles du milieu, des lois qui régissent les rapports entre les anciennes et les nouvelles. Accepter de se plier à ces règles représente une condition pour s'approprier l'identité de celles qui les imposent. Une fois l'expérience acquise, l'identité peut s'affirmer avec plus de force et, en quelque sorte, se consolider.

Ces apprentissages débouchent sur un double jugement: un regard sur soi et une appréciation des fonctions exercées; et le regard d'autrui sur soi et sur le travail accompli. Les personnes pour qui travaille la jeune femme évaluent à la fois la personne et sa production. Certaines remarques portent sur le travail produit, d'autres sur la personne qui l'a effectué. Les jeunes intériorisent ces jugements comme une atteinte à leur identité. Elles se sentent personnellement concernées par l'appréciation qui est faite de leur production et de leur fonction.

La connaissance pratique des conditions du travail dans l'exercice d'un métier peut conduire celles qui l'accomplissent à envisager sérieusement une réorientation professionnelle, si ce n'est une recherche de conditions plus favorables ailleurs. Pour les unes, il s'agira d'un nouveau choix de carrière correspondant à un projet initial. Pour les autres, il s'agira de rechercher un emploi se rapprochant de la formation professionnelle dont il a fallu s'éloigner faute de trouver mieux.

7.1.6 Les mobilités professionnelles

Les mobilités professionnelles, nous l'avons vu, sont motivées par une réorientation professionnelle vers un emploi se rapprochant du domaine

d'études où fournissant de meilleures conditions de travail. Si quelques jeunes filles envisagent de se tourner vers un nouveau métier après avoir exercé celui de leur choix, nous ne pouvons présager du résultat des démarches qu'elles entendent poursuivre.

Privées d'un emploi dans leur domaine, les jeunes tentent par tous les moyens de donner suite à leur projet professionnel initial. Ce projet auquel elles s'accrochent témoigne aussi d'une volonté de préserver une identité, celle qu'elles ont anticipée, celle qu'elles ont endossée, mais qu'elles voient bloquée. Le fait de ne pas exercer le métier pour lequel elles ont été formées, les prive de l'identité professionnelle qui l'accompagne. Étudier un métier et ne pas l'exercer, bloque l'accès à l'identité qu'il confère.

Pour les autres, celles qui progressent dans leur emploi ou qui aspirent à accéder à des postes plus élevées dans le prolongement de leur domaine de spécialisation, le processus de la consolidation identitaire est amorcé. Ce processus ne signifie pas pour autant que les postes visés n'impliquent pas une mutation identitaire. L'accession à des fonctions d'un autre ordre suppose au contraire l'adoption d'une nouvelle identité, identité qui s'appuie cependant sur des racines bien ancrées.

Il en est autrement pour celles qui désirent réorienter leur carrière vers un nouveau domaine de spécialisation. On peut en effet supposer, à partir des observations dégagées jusqu'à présent, que le passage d'une identité professionnelle à une autre s'accompagne de la négation de la première identité. Il faut alors reconstruire une nouvelle identité professionnelle. Mais il s'agit là d'un processus que les données de notre étude ne permettent pas de retracer. Si quelques jeunes filles ont manifesté leur intention de modifier leur orientation professionnelle, nous ne connaissons pas la suite des événements.

7.1.7 Les impasses

Celles qui ne réussiront pas à décrocher un emploi dans leur domaine et qui accepteront des emplois atypiques, hors de leur champ d'études, auront le choix entre remiser leur projet initial ou espérer ouvrir une issue en

reprenant la route des études. Dans un cas comme dans l'autre, l'identité est à construire ou à reconstruire. La quête, sinon la requête identitaire, est bloquée par les multiples essais infructueux, les espoirs anéantis par une malchance, les cassures qui font suite à un contrat qui n'est pas renouvelé, le retour au point zéro à chaque fois qu'il faut recommencer. L'alternative consiste alors à se donner une identité de substitution, une identité de non-travail ou d'attente. C'est ainsi qu'on se présente, bien qu'on puisse le cacher à l'entourage, comme assistée sociale ou chômeuse, à la recherche d'un emploi, temporairement dans un emploi d'attente ou encore mère ou épouse.

Se dessinent ainsi des identités professionnelles marquées par des destins qui attribuent aux unes une identité de métier ou une identité d'entreprise, aux autres une identité de substitution, une identité bloquée.

7.2 Une typologie identitaire

La typologie que nous avons élaborée s'est construite à partir de deux critères qui ont émergé des récits: 1) le fait d'être et de se sentir ou non à sa place, c'est-à-dire d'occuper un emploi dans son domaine d'études ou dans un domaine connexe et de tirer des avantages et de la satisfaction de l'emploi exercé; 2) la possibilité ou non a) de rester ou b) de progresser dans l'entreprise ou l'administration, progresser sur les plans hiérarchique ou salarial. Nous avons souligné l'importance qu'accordent les jeunes au sentiment éprouvé d'avoir choisi la bonne branche scolaire et d'occuper par la suite l'emploi qui leur convient, celui qui correspond à leur personnalité, à leurs aspirations, à leur formation professionnelle. Ce sentiment semble même être, à certaines d'entre elles, annonciateur des résultats scolaires et de l'aboutissement que connaîtra la quête d'emploi. Une fois l'emploi décroché, reste à savoir s'il est possible de le conserver et de viser des fonctions plus élevées, plus intéressantes, ou d'obtenir une progression salariale. À cet égard, le type d'entreprise représente un facteur dont il faut tenir compte dans les stratégies de carrière des jeunes travailleuses de notre étude. Ainsi, l'administration publique, parce qu'elle est difficilement accessible, parce que ses règles d'entrée sont strictes et régies par des conventions concoctées par des adultes préoccupés avant tout par la conservation de leurs avantages,

représente un site d'emploi pratiquement fermé à la jeunesse. À l'inverse, l'entreprise privée constitue un lieu prometteur, notamment le milieu bancaire et celui des assurances qui offrent des cours donnant accès à des promotions internes. Les possibilités d'avancement représentent ainsi une récompense aux efforts de formations consentis par les employées. De même, la progression salariale est envisagée comme une reconnaissance de l'ancienneté et des formations poursuivies. D'autres entreprises s'avèrent moins avantageuses, tant sur le plan de la carrière que sur celui de la formation professionnelle continue.

La reconstitution de la quête d'une identité professionnelle met en évidence deux processus identitaires: 1) un processus de construction identitaire et 2) un processus de quête/requête identitaire. Ces deux processus ne sont pas sans rappeler les deux situations d'insertion professionnelle extrêmes que nous avons tracées dans le chapitre précédent. Dans le premier cas, le processus identitaire est, malgré les obstacles auxquels se bute la jeune fille, continu ou du moins progressif. Même les difficultés rencontrées participent en quelque sorte à la construction identitaire. À l'inverse, dans le second cas, la personne ne réussit pas à ancrer, à donner une prise à son identité professionnelle bloquée. Les multiples essais et erreurs, les coups manqués, les espoirs bafoués finissent par disloquer le processus identitaire. Il en résulte une quête constante, ou plutôt une requête identitaire, qui n'en finit plus de recommencer. À ces deux processus correspondent ainsi des types d'identité distincts.

7.2.1 L'identité professionnelle de métier et d'entreprise[1]

Le processus de construction identitaire aboutit, pour celles qui ont opté pour la bonne branche occupationnelle, à l'affirmation, la confirmation

---

1 Nous avons emprunté le concept d'identité de métier à Zarca (1988), qui s'est intéressé à la formation d'une identité de métier dans le contexte de l'apprentissage artisanal et à l'incidence de l'action corporative sur la constitution d'une culture de métier. Nous devons à Dubar (1991) le concept d'identité d'entreprise, que l'auteur défini toutefois dans un sens différent que celui que nous lui prêtons. Pour Dubar, identité d'entreprise et identité de métier sont opposées. La première résulte d'un processus de promotion interne alors que la seconde découle d'un processus de blocage où la progression est invalidée.

et la consolidation d'une identité professionnelle de métier. À défaut de pouvoir s'affirmer avec force, parce que les fonctions exercées ne correspondent pas tout à fait à la formation reçue ou parce que cette formation ne débouche pas sur une fonction de travail précise, cette identité prend les contours du service, de l'entreprise ou de l'administration d'accueil. C'est une identité d'entreprise, ou d'institution, qui prend le dessus sur l'identité de métier ou la nuance. Elle fait ombrage, en quelque sorte, à l'identité de métier qui ne peut totalement s'exprimer.

Le fait que des répondantes évoquent l'entreprise où elles travaillent plutôt que la fonction exercée, occulte une identité de métier en un état de latence, d'affaiblissement ou de changement provoqué par une absence ou un manque de lien entre la formation reçue et les tâches accomplies.

Lorsque des ambitions de carrière peuvent être satisfaites, l'une et l'autre identités peuvent coexister à un moment donné, un moment transitoire entre deux fonctions, et se manifester avec autant de vigueur. D'une part, la formation d'une identité d'entreprise peut représenter une préparation vers l'émergence d'une nouvelle identité. L'identité professionnelle n'est donc pas fixe. Elle évolue avec les circonstances, les promotions accordées, les opportunités envisageables. D'autre part, l'identité d'entreprise peut occulter une identité de métier latente, latente parce qu'elle ne peut entièrement s'exprimer, s'épanouir, se développer, ce qui ne signifit pas qu'elle soit remisée. Elle est à la fois proche et hors de portée. L'emploi occupé comporte à la fois des tâches communes et des fonctions éloignées du métier choisi. Les tâches accomplies ne sont jamais tout à fait comparables à ce qui a été appris à l'école, à ce à quoi préparait la formation scolaire. Il faut alors rechercher un emploi se rapprochant du domaine d'études afin de retrouver le projet professionnel initial.

De même, le caractère plus ou moins permanent de l'emploi, ainsi que les possibilités de carrière qu'offre l'entreprise, influencent la construction identitaire. Un emploi régulier, par opposition à un contrat à durée déterminée, prépare le terrain à une consolidation de l'identité professionnelle. Les opportunités d'avancements au sein de l'entreprise ont un effet de levier sur les mutations identitaires qui peuvent survenir. Les jeunes cherchent conti-

nuellement à améliorer leur situation. Elles veulent connaître de meilleurs salaires, de mei!leures conditions de travail (horaire, rythme de travail, environnement, etc.) et progresser vers des emplois de niveau plus élevé. La dynamique identitaire apparaît sous cette angle insaisissable parce qu'extrêmement complexe, changeante et imprévisible.

L'insertion achevée et l'insertion tronquée s'accompagnent le plus souvent d'une construction identitaire de métier ou d'entreprise. En ce qui concerne les jeunes qui poursuivent leurs études et retardent leur insertion professionnelle, on peut simplement dire qu'elles sont engagées dans un processus de construction identitaire, mais sans être encore en mesure de le qualifier. On ne peut présager à ce stade-ci de l'avenir professionnel de ces jeunes.

7.2.2 L'identité de substitution

Ne pas être à sa place, c'est n'avoir pas de place, c'est ne pas être ce que l'on voudrait être, c'est être autrement. Etre autrement, c'est substituer à une identité professionnelle, une identité sociale en dehors du travail. C'est se définir en fonction d'un statut d'activité travesti (chômage ou emploi d'attente), ou d'inactivité désavouée (assistée sociale), c'est encore afficher son rôle de mère ou d'épouse.

L'identité de substitution occulte une identité professionnelle bloquée, bloquée par une absence de travail ou par une succession d'emplois atypiques, sans perspectives, sans possibilité d'évolution. L'identité de substition, pas plus que l'identité de métier ou d'entreprise, n'est fixée une fois pour toute. Elle se situe en alternance avec celles-ci, pouvant ainsi représenter une identité de transition, mais sans que ne soient encore réunies les conditions qui pourraient en assurer la consolidation. L'identité professionnelle est en quelque sorte menacée à chaque fois que l'espoir tombe. Il faut tout recommencer à chaque tentative parce que l'identité professionnelle n'a pas de racine qui lui permettrait de croître, de s'affirmer. Un titre scolaire, une ancienneté, une garantie d'emploi, peu importe son origine, l'identité a besoin d'une prise, d'une charpente pour se déployer et se fixer. Mais l'identité ne peut être réduite à néant; l'identité de substitution constitue ainsi une réponse à un processus de quête/requête identitaire.

L'insertion par défaut et l'insertion bloquée sont propices à l'émergence d'une identité de substitution, identité d'attente ou identité hors du marché du travail - de mère, d'épouse, d'assistée sociale, de chômeuse, une identité sans métier et sans lieu pour s'affirmer. Le *Schéma 3* (p. 248) présente la configuration de la typologie de l'insertion professionnelle et des identités qui en découlent.

Ces types identitaires ne sont donc pas exclusifs parce que l'identité n'est pas figée. Elle est mouvante, surtout en cette période de crises économiques successives et de changements technologiques, qui bousculent à la fois les systèmes éducatif et productif. C'est ainsi que les formes de socialisation et d'acquisition des compétences se transforment, sous l'effet conjugué des décisions historiques en matière de formation professionnelle en réponse aux difficultés d'insertion et des expériences étrangères concluantes au regard du passage à la vie active. Le développement des stages de formation professionnelle initiale et des dispositifs d'insertion en sont des exemples éloquents. Ces nouvelles formes de socialisation imprègnent le processus identitaire. Le stage, par exemple, représente une sorte de laboratoire où s'expérimente l'affirmation de l'identité professionnelle. C'est ainsi, encore, que la rupture qui s'opère entre les savoirs théoriques et les savoir-faire pratiques au sortir du système scolaire, s'accompagne, par la suite, d'une réconciliation des apprentissages de base (la formation initiale) et complémentaires (la formation continue). Si les relations entre la formation et l'emploi ne sont pas toujours visibles, ni souvent comprises, la nécessité d'inscrire la formation dans un cheminement de carrière, tout au long de la vie professionnelle, est de plus en plus admise. C'est ainsi, enfin, que les modes d'organisation du travail sont secoués, qu'apparaissent de nouvelles catégories d'emplois ou que sont redéfinis ou reconvertis les catégories d'emploi et les rapports hiérarchiques qui en découlent. L'apparition de nouveaux outils de travail, par exemple le dictaphone et la machine à traitement de textes, entraîne la désuétude ou la transformation de certains apprentissages et amène la disparition progressive des fonctions correspondantes chez le personnel de secrétariat, notamment la fonction de sténodactylo. De même, nous l'avons vu au chapitre quatre, la révision des modes d'organisation du travail, qui incite par exemple les entreprises à délaisser les pool de secrétariat au profit d'une plus grande polyvalence, modifie les

rapports hiérarchiques, en les personnalisant. Dans ce contexte, la construction identitaire ne peut être totalement linéaire, ni complètement achevée. Elle n'est jamais fixée une fois pour toute.

7.3 Mise en forme des hypothèses synthétiques

Nous avons, tout au long de cette thèse, développé quelques hypothèses analytiques concernant le phénomène de l'insertion professionnelle de jeunes employées de bureau. Parmi celles-ci, un certain nombre ont conduit à l'émergence du processus de la quête identitaire. Il est ainsi quelques idées, qui ont traversé les pages de cette recherche et qui sont en lien avec le processus de la construction d'une identité professionnelle, que nous voulons maintenant reconstituer sous la forme d'hypothèses synthétiques. Ces hypothèses synthétiques formeront un ensemble de propositions théoriques constituant la théorie émergente et la conclusion du présent chapitre.

1) Le processus d'insertion professionnelle représente un champ de socialisations professionnelles successives conduisant à la formation d'une identité professionnelle. Ce processus s'amorce dans la famille, se poursuit à l'école, s'enclenche parfois à l'occasion d'un stage et se termine au moment où la personne occupe un emploi dans son domaine d'études, ou dans un domaine connexe, qu'elle croit pouvoir conserver et qui lui permet d'affirmer, de confirmer et de consolider son identité professionnelle acquise par anticipation. À deux trajectoires professionnelles opposées, l'une plus continue, l'autre marquée de ruptures, correspondent des identités typées: un processus de construction identitaire donne lieu à la formation d'une identité de métier ou d'entreprise; un processus de quête/requête identitaire conduit à l'émergence d'une identité de substitution, une identité d'attente ou de non-travail.

2) L'identité professionnelle est ce qui sert à une personne à se définir sur le plan professionnel et à se faire reconnaître. Elle renvoie à un titre, un statut, des gestes, des savoirs et des savoir-faire, des rapports professionnels ou tout cela à la fois, donc autant d'éléments qui fondent l'identité professionnelle, lui assurent une certaine

permanence et une reconnaissance par autrui. Cette identité est à la fois individuelle et sociale, dans la mesure où elle est articulation entre l'image que la personne se fait d'elle-même et celle que lui renvoie autrui ou que lui propose les catégories préconstruites (les titres, les catégories professionnelles, etc.).

3) Le mode de formation ne constitue pas un facteur significatif de différenciation du processus d'insertion professionnelle.
   a) Le potentiel d'insertion du stage ne dépend ni de sa durée, ni de son bon ou mauvais déroulement. Cependant, un employeur qui entend recruter une stagiaire aura tendance à privilégier une formule plus longue permettant une période d'entraînement à peu de frais.
   b) Bien que le stage en alternance assure une préinsertion dans l'emploi, il ne débouchera sur un poste régulier que lorsque l'une ou l'autre des conditions suivantes se présentent: l'employeur manifeste son intention de recruter du personnel et utilise le stage comme mode de sélection et de formation des nouvelles employées; la visibilité sociale de la stagiaire, c'est-à-dire sa capacité à faire valoir ses acquis scolaires, expérientiels et personnels aux personnes clés dans l'entreprise, lui permet de décrocher un poste au terme du stage.
   c) La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est supportée d'une supervision adéquate et si elle n'est accompagnée d'une formation théorique structurée et intégrée, donnant accès à une sanction officielle reconnue, est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire et pour favoriser une réinsertion professionnelle. Autrement, la transférabilité de ces connaissances à d'autres entreprises ou administrations est limitée. Le type d'entreprise où se déroule le stage exerce une incidence sur son potentiel d'insertion. Un stage dans la fonction publique, dans le cadre d'un dispositif d'insertion, s'il permet de poursuivre une formation professionnelle autrement difficilement accessible en raison des coûts qu'elle comporte, est susceptible de produire une main-d'œuvre vulnérable, en attente d'un prochain contrat. Si cet emploi

n'est pas conservé, les caractéristiques scolaires et professionnelles ainsi que les événements expérientiels seront déterminants dans la recherche d'un autre emploi.

4) Le stage représente un laboratoire où prend forme l'identité professionnelle par anticipation et où s'expérimente son affirmation. C'est à travers la relation travailleuse-stagiaire, la rupture des savoirs, savoir-faire et savoir-être scolaires et professionnels et l'acquisition d'un statut d'emploi que se façonne l'identité professionnelle. Le recours à différentes formules de stage, comme complément ou comme mode de formation, est rendu nécessaire par l'incapacité de l'école à reproduire les conditions sociales de l'exercice d'un métier, c'est-à-dire par son impéritie à exercer une socialisation professionnelle adéquate et à transmettre un héritage identitaire. Le stage est également l'occasion d'acquérir une qualification tacite, ou informelle, que l'école s'avère incompétente à dispenser pour les mêmes raisons. Cette qualification, qui accompagne notamment l'introduction des outils informatiques, constitue un atout dans l'adaptation à un poste de travail. Elle indique comment aborder un travail et facilite l'intégration à un collectif de travail.

5) La perte d'autonomie, et d'identité qui s'ensuit, de l'enseignement professionnel, suite à la centralisation par l'État du système de formation et son éloignement du marché du travail, de même que la dévalorisation sociale dont il est l'objet, se traduisent, chez les jeunes, par une intériorisation en termes négatifs de l'orientation vers ce secteur. Les stages en milieu de travail et l'expérience de travail, parce qu'ils représentent un espace de socialisation professionnelle, permettent le développement d'une identité professionnelle et, ainsi, de rétablir un certain équilibre dans la représentation du métier exercé. Toutefois, l'image initiale que l'élève se fait de son métier sera nuancée par la réalité, parfois dure, du marché du travail et par la représentation que lui renvoit son entourage. L'identité se construit et se valide à travers cette représentation de soi et celle d'autrui sur soi.

6) La confirmation de l'identité professionnelle implique la négation de l'identité scolaire. L'élève devient travailleuse, secrétaire, commis de bureau, etc. Mais parce qu'elle n'est jamais fixée une fois pour toute, l'identité acquise peut n'être que le prélude à une autre identité. L'identité, pas plus que celui ou celle qui la porte, ne se renferme pas dans l'ici et le maintenant. Elle se projette dans l'espace et dans le temps (mobilité professionnelle, changement de carrière, etc.). La socialisation par anticipation peut ainsi apparaître comme un mécanisme par lequel la personne cherche à adhérer à l'avance à une identité projetée. Une fois confirmée, cette dernière pourrait constituer à son tour les prémices d'une nouvelle identité en projet, et ainsi de suite.

7) L'identité a besoin d'une prise pour s'affirmer: l'héritage identitaire, la formation professionnelle et les titres auxquels elle donne accès, le statut, le titre et l'emploi exercé constituent les piliers sur lesquels repose la charpente identitaire.

8) La rapidité avec laquelle évoluent les nouvelles technologies, entraîne un réaménagement de la séquence études-travail, allant dans le sens d'une formation continue, ou permanente, intégrée à la vie au travail ou en alternance avec celle-ci. Les formations initiale et continue sont l'occasion de construction, de consolidation ou de mutation identitaires.

Le processus de l'insertion professionnelle, celui qu'ont décrit les jeunes qui composent notre échantillon, se définit comme le processus qui s'amorce dans la famille et à l'école, par la mise en forme d'un premier projet professionnel, se poursuit à travers les expériences en milieu de travail, notamment les stages où s'ébauche la construction identitaire et s'expérimente son résultat, et s'achève avec l'affirmation, la confirmation et la consolidation d'une identité professionnelle. Son achèvement est donc lié non seulement au type d'emploi occupé et à son caractère plus ou moins permanent, mais également à l'identité professionnelle qu'elle confirme. Le processus de l'insertion professionnelle, tout comme celui de la construction identitaire, est susceptible de se reproduire, à chaque fois que le projet professionnel que

l'on entretient ou le métier que l'on exerce sont remis en cause. Et le cycle recommence avec, cette fois-ci, l'expérience en plus, peut-être aussi quelques cours ou un premier ou un autre diplôme professionnel en poche, une meilleure connaissance du marché du travail et des mécanismes de recherche d'emploi, d'adaptation et d'intégration aux nouveaux contextes.

Le retour vers les formations en entreprise représente une réponse au vide laissé par la scolarisation de l'apprentissage et le monopole exercé par l'école: il faut redonner à la formation un contenu identitaire, perdu avec l'éloignement du marché du travail, avec la fusion des filières générale et professionnelle, avec la disloquation des rapports d'appartenance à un métier qu'entretenaient les jeunes affiliés à une même école spécialisée. Autrefois, le compagnonnage, en particulier, mais aussi l'enseignement dans les écoles spécialisées, assuraient la transmission, non seulement des savoirs et des savoir-faire propres à un métier donné, mais aussi d'un héritage identitaire. Cet héritage identitaire s'est dissous avec la prise de contrôle de l'enseignement par l'État, prise de contrôle qui s'est accompagnée d'une coupure avec le monde du travail et d'une perte d'autonomie de la formation professionnelle. Le démantèlement des écoles de métiers a sonné le glas des sentiments d'appartenance à une collectivité pourvue d'une identité professionnelle reconnue. La formation du *Nous* suppose l'existence d'un espace de formation et d'affirmation de l'identité collective. La cohabitation de l'enseignement général et professionnel a eu pour effet de priver la seconde d'une identité propre: elle s'est dorénavant définie en fonction de la première. De plus, l'enseignement professionnel est devenu un lieu de relégation scolaire pour les clientèles en difficulté. En outre, l'éloignement du milieu du travail des affaires éducatives s'est traduite par l'anéantissement de sa contribution à la transmission d'une identité et par un désengagement de sa part face à sa responsabilité de former la relève, une relève qui ne répond plus, aux dires des employeurs, aux besoins des entreprises d'aujourd'hui, confrontées à des impératifs de productivité et de compétitivité internationale. Ces entreprises sont les mêmes qui manifestent des réticences à participer à nouveau de cette formation et de cette identité professionnelles.

Mais les réformateurs du système scolaire ne peuvent porter à eux seuls le poids des mauvais coups de l'histoire. La réforme visait à répondre à un

besoin de former une main-d'oeuvre compétente, polyvalente et capable de se recycler au gré de l'évolution des nouvelles technologies. Ces mêmes technologies ont donc aussi été à l'origine de la nouvelle organisation scolaire. Une formation de base plus large devenait nécessaire pour assurer la transférabilité des apprentissages. Certains de ces apprentissages, toutefois, ne peuvent être acquis à l'école. Le retour à l'entreprise démontre encore une fois une sous-estimation de la part de la formation qui ne peut être dispensée en établissement. La qualification tacite, notion qui renvoie à une qualification informelle, ne s'acquiert que lorsque sont réunies les conditions sociales et techniques de la production. Seul le milieu de travail peut rassembler ces conditions. En outre, les technologies ont entraîné une réorganisation du travail et de son contenu qui a eu pour conséquence de déposséder certaines catégories d'emploi de ce qui composait jusqu'alors leur identité, sinon à les en priver. De même, en réduisant à leur plus simple expression les gestes professionnels qui nourrissent l'identité de métier et en réduisant au chômage bon nombre d'employées, l'introduction des outils informatiques suppose un bouleversement identitaire dramatique.

Parce qu'elle assure une préinsertion en milieu de travail, la formation en entreprise obtenue par les stages augmente les chances de se décrocher un premier emploi qui, s'il ne protège qu'à court terme du chômage, pourvoit les jeunes d'une expérience minimale de travail qu'elles peuvent faire valoir dans leur recherche subséquente d'emploi, mais à la condition que cette expérience de travail soit supportée d'un titre scolaire. La formation en entreprise ne jouit pas ici d'une reconnaissance comme c'est le cas ailleurs, en Allemagne, par exemple, où elle est érigée en système. Les modes de formation en milieu de travail instituent également un système médiatisé de construction identitaire par anticipation. Les travailleuses qui accompagnent les stagiaires représentent des modèles sur lesquels se batit l'identité professionnelle des jeunes débutantes. De même, le stage représente une occasion de tester l'identité qui prend forme. Enfin, les formations post-initiales représentent aussi des moments de mutations identitaires parce qu'elles supposent l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences qui s'ajoutent à la définition d'un métier lui-même en mutation.

En somme, la théorie émergente propose une interprétation du processus et des types d'insertion professionnelle qui se sont dégagés des données. La quête d'une identité professionnelle est ainsi apparue comme une catégorie conceptuelle centrale permettant de lier entre elles les autres catégories qui ont émergées au cours de l'analyse.

Cette théorie substantive ne peut s'appliquer à tous les contextes d'insertion professionnelle. Sa portée est donc limitée parce qu'elle ne vaut que lorsque sont réunies des données spatiales, temporelles et sociales analogues à celles que nous avons décrites. Si l'on peut supposer que l'insertion professionnelle s'accompagne généralement d'une quête identitaire, les mécanismes suivant lesquels l'identité professionnelle se construit et se déploie pourront varier d'un secteur d'emploi à l'autre, d'une époque à l'autre et selon les conditions sociales d'accès au métier ou à la profession choisis.

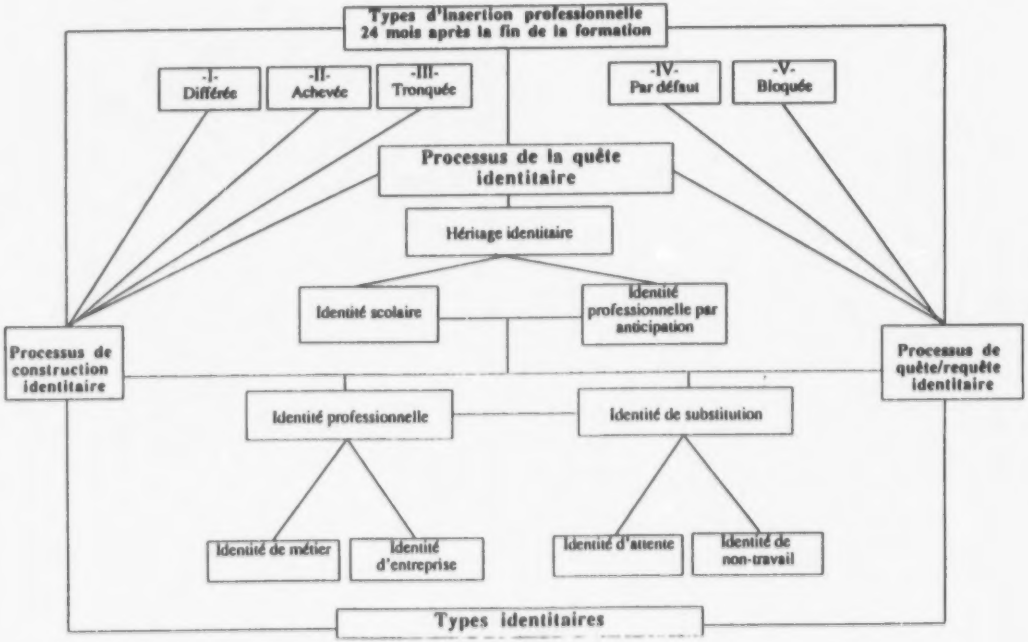
Nous n'avons pas dans le cadre de ce chapitre tenté de rattacher le processus de la quête identitaire à des notions théoriques développées dans d'autres contextes. Une autre étude pourrait y être consacrée. Il faut néanmoins souligner les théories de la socialisation professionnelle (Dubar, 1991), notamment la socialisation par anticipation et la théorie des groupes de référence (Merton, 1965) qui font appel à des concepts analogues à ceux qui ont émergé de nos données.

Dubar, dans un récente publication (1991), propose une relecture des théoriciens de la socialisation. Son objectif consiste à développer une théorie sociologique opératoire de la construction des identités. La théorie sociologique de l'identité élaborée par Dubar, prend comme point de départ la *dualité du Soi* qui découle des approches psychanalytiques de l'identité. Le dédoublement dans le social de l'identité réside dans la coexistence de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. L'identité apparaît ainsi fondée sur la conjugaison d'un double processus d'attribution de l'identité par les institutions et les agents de socialisation et d'incorporation de l'identité par les individus. La théorie sociologique développée par Dubar définit le processus de construction des identités comme le résultat de l'articulation entre deux transactions. Cette construction identitaire résulte de l'articulation

entre les systèmes d'action qui produisent les identités virtuelles (identité pour autrui), en continuité ou en rupture avec les trajectoires individuelles, et la biographie sociale des individus, où ils se fabriquent des identités réelles (identité pour soi), elle-même en concordance ou en discordance avec les identités héritées (socialisation primaire) ou visées (socialisation secondaire). Au terme de son analyse, Dubar met en évidence quatre processus et types identitaires: une identité d'entreprise, qui résulte d'un processus de promotion où sont possibles les progressions; une identité de métier, qui se situe dans un processus de blocage parce que les progressions sont refusées; une identité de hors travail, qui découle d'un processus d'exclusion; et une identité de réseau, qui est la marque d'un processus de conversion professionnelle.

Merton (1965), quant à lui, a contribué au développement de la théorie des groupes de référence. Du point de vue des agents de socialisation, les milieux ou groupes de référence désignent les milieux au sein desquels sont puisés des modèles et des valeurs dont s'inspirent les agents de socialisation dans leur action socialisante. Du point de vue des socialisés, les milieux de référence sont également ceux auxquels on voudrait appartenir. Ainsi, l'individu qui désire s'intégrer à un groupe aura-t-il tendance à adopter les valeurs de ce groupe, tendance qui favorisera son adaptation au groupe une fois qu'il y sera admis. Ce conformisme par anticipation, aussi appelé la socialisation par anticipation, s'accompagne généralement, selon Merton, d'un non-conformisme à l'égard du groupe d'appartenance, celui où l'on est intégré, dont on fait partie. Cette notion se prête bien au contexte des stages en milieu de travail. En effet, Si l'école peut représenter un lieu de socialisation par anticipation, celle-ci s'exerce en dehors des mécanismes formels d'éducation. L'entreprise offre un milieu davantage propice à la socialisation par anticipation parce que son objectif n'est pas de socialiser. Il représente toutefois un lieu de référence pour celui ou celle qui aspire à s'y intégrer, un lieu où s'exercent des rôles à apprendre, un lieu d'apprentissage pratique et de préparation aux bonnes habitudes de travail. Le stage est un moment privilégié de socialisation par anticipation parce qu'il permet à l'élève de se tremper temporairement dans un milieu de référence.

Schéma 3
Types d'insertion professionnelle, processus de construction identitaire et identités professionnelles



CONCLUSION

L'objet de cette thèse a consisté à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue.

À côté du mode d'apprentissage scolaire traditionnel, dont la performance est régulièrement mise en question, existent depuis quelque temps au Québec au moins deux autres lieux de formation. Il s'agit de la formation dispensée en entreprise destinée aux décrocheurs et aux jeunes en difficulté et de la formule d'alternance école-travail en usage dans certains établissements. Cette dernière stratégie a pour but de permettre aux élèves à la fois de maîtriser un métier, de se familiariser avec les mécanismes du marché de l'emploi et d'entamer ainsi le processus de leur insertion professionnelle. Mais la relative nouveauté des deux dernières formules au Québec et la rareté des recherches effectuées sur ce phénomène ne permettent ni de juger, de manière fiable, de leur efficacité comme mode de préparation au métier, ni de prévoir leurs conséquences sur le devenir professionnel des jeunes.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc distingué trois groupes de jeunes filles: celles qui ont obtenu leur formation principalement en institution scolaire avec un court stage, celles qui l'ont acquise en alternance de l'école et du travail et, enfin, celles qui ont effectué leur apprentissage en entreprise essentiellement, par le biais des stages en milieu de travail parainnés par le M.M.R.S.F.P. Nous avons reconstitué le processus de l'insertion professionnelle et la signification qu'il revêt pour les jeunes concernées. Cette démarche impliquait deux sous-objectifs: d'une part, dresser une typologie de l'insertion occupationnelle et dégager la relation entre le processus d'insertion et le mode de formation reçue et, d'autre part, faire émerger ce que la nouvelle école de Chicago appelle un *processus social de base*. Dans cette perspective, nous avons élaboré une théorie particulière de l'insertion professionnelle fondée à la fois sur les données objectives et subjectives du problème. La nature de celui-ci imposait le recours à une méthodologie souple qui accorde une place aux perceptions qu'ont les actrices des obstacles qu'elles rencontrent et des tactiques qu'elles mettent en oeuvre pour les contourner.

Sa dynamique, la place qu'elle réserve à l'acteur, son adéquation à l'exploration des domaines nouveaux, sa capacité de découvrir les processus fondamentaux sous-jacent aux phénomènes humains et son potentiel heuristique nous ont décidé à opter pour une approche qualitative, en particulier celle élaborée par la nouvelle école de Chicago et celle des récits de vie. Nous avons donc procédé à une collecte de récits de vie auprès des trois groupes mentionnés. L'analyse des informations recueillies à l'aide d'un *guide d'entretien thématique libre* inspiré des approches biographiques et ethnométhodologiques nous a conduit alors à la mise en évidence de *catégories conceptuelles*, ces concepts qui, une fois validés, rendent compte de façon cohérente du phénomène de l'insertion professionnelle. La validation des catégories se fait à deux niveaux concomitants: d'une part, en les confrontant à de nouvelles données obtenues dans des situations variées et auprès d'informatrices diversifiées et, d'autre part, en resserrant les liens qui les articulent et en dégageant le noyau central ou le concept organisateur qui les soude. Une fois les catégories saturées ou validées, nous avons débouché sur ce que la nouvelle école de Chicago appelle une *théorie émergente*, c'est-à-dire sur une interprétation cohérente du processus et des types d'insertion professionnelle que nous avons mis en relief. Le *processus social de base* que nous avons mis en évidence décrit la quête d'une identité professionnelle.

Une contribution méthodologique de cette étude aura été de démontrer que l'on peut avantageusement utiliser de pair des approches méthodologiques qui, à certains points de vue, s'opposent. Il en est ainsi de l'approche de la nouvelle école de Chicago et celle des récits de vie, dont la première proscrit et la seconde permet la construction d'un cadre d'analyse provisoire à modifier au fur et à mesure de l'avancement des connaissances empiriques sur le sujet traité. Nous avons privilégié la seconde option, en formulant notamment des hypothèses instrumentales de trois types: méthodologiques, analytiques (qui se dégagent de l'analyse) et synthétiques (la théorie émergente). Ce choix méthodologique n'a pas été sans donner une couleur particulière au processus social de base qui a émergé des données puisque nous avons eu recours, pour alimenter la théorie émergente dégagée, à certaines hypothèses analytiques élaborées à partir de travaux antérieurs. Ces choix ont montré des limites, tracées par les contradictions qui en découlent. Par exemple, en déterminant dès le départ trois groupes cibles, nous avons été confronté à un

échantillon fermé, c'est-à-dire sans possibilité de recruter de nouvelles informatrices, ce qui restreint la portée des comparaisons effectuées pour cerner l'effet différentiel du mode de formation sur l'insertion professionnelle. Nous avons également souligné une deuxième limite qui tient à la théorie émergente dégagée. Il s'agit d'une théorie contextualisée, c'est-à-dire dont la portée est limitée aux situations où sont reproduites des données spatiales, temporelles et sociales semblables à celles que nous avons décrites.

Une autre contribution, empirique celle-la, consiste à définir l'insertion professionnelle non seulement comme le processus qui conduit l'individu d'une démarche de formation à la vie active, mais comme un processus de construction identitaire.

Le processus d'insertion professionnelle qui se dégage des données recueillies tire ses racines de l'héritage familial, héritage qui à la fois annonce une rupture par rapport aux modèles traditionnels d'insertion sociale des filles (dominée par l'insertion matrimoniale par opposition à la priorité accordée à l'insertion professionnelle) et une continuité par rapport à des options professionnelles traditionnellement réservées aux femmes. Cet héritage se transpose à l'école, à certains égards tout aussi, sinon plus, conservatrice que celles qui la fréquentent. Les filles sont donc conviées à opter pour le commerce et secrétariat, notamment celles qui éprouvent des difficultés scolaires, et découragées d'envisager des filières professionnelles plus masculines. Ces procédés qu'emploient les agents scolaires pour orienter ou désorienter les jeunes ne sont pas sans ternir la réputation du secteur professionnel et sans entacher l'identité professionnelle en éveil.

Le stage représente un espace de socialisation professionnelle et de construction identitaire par anticipation. Il est l'occasion de mettre en application les savoirs et savoir-faire acquis à l'école et d'apprendre à bien se comporter en milieu de travail. Les mécanismes par lesquels s'exerce la socialisation professionnelle sont multiples. La relation qui s'établit entre la travailleuse et la stagiaire est propice à la transmission de savoirs formels et informels, à l'émergence d'une représentation de soi dans le rôle visé et à l'intériorisation du jugement d'autrui sur soi et sur le travail accompli. La rupture des savoirs scolaires et professionnels, qui s'opère au moment où se

pratiquent les premiers gestes professionnels, représente un autre moment important de la construction identitaire parce que ces gestes professionnels éveillent et révèlent une identité de métier. Le passage d'un statut de stagiaire à celui de travailleuse, dans le métier choisi, constitue l'ultime pilier sur lequel s'ébauche l'identité professionnelle.

Une fois la jeune femme sur le marché du travail, les mêmes mécanismes de socialisation professionnelle et de construction identitaire se reproduisent, à la différence qu'un statut est provisoirement accordé. L'identité de métier peut alors s'affirmer avec force ou rester dans l'ombre d'une identité d'entreprise, identité qui renvoie aux tâches exercées, au service, à l'entreprise ou à l'institution qui emploie la jeune femme. L'identité d'entreprise occulte une identité de métier qui ne peut entièrement s'affirmer, parce que les tâches exercées ne correspondent pas complètement à la réprésentation anticipée du métier, ou à une fonction de travail bien établie. La plus ou moins grande stabilité de l'emploi, les conditions générales de travail et les opportunités de carrière vont contribuer à consolider ou à briser le processus identitaire entamé. Les mobilités professionnelles sont motivées par une recherche d'une plus grande satisfaction au travail, satisfaction qui peut être obtenue par un meilleur emploi ou un changement d'orientation professionnelle. Lorsque les mobilités professionnelles sont forcées et que le temps passé en emploi est sporadique, c'est l'impasse. À une identité professionnelle se substitue alors possiblement, mais pas nécessairement, une identité d'attente ou de non-travail. L'identité de substitution est le signe d'une identité bloquée.

L'insertion professionnelle apparaît ainsi sous un jour différent selon: 1) que la jeune femme décide de poursuivre ses études et, ainsi, de reporter son entrée sur le marché du travail (insertion différée); 2) qu'elle occupe un emploi, dans son domaine d'étude, à durée indéterminée et qu'elle croit pouvoir conserver (insertion achevée); 3) qu'elle occupe le même genre d'emploi mais à durée déterminée, ce qui l'empêche d'entretenir des projets à plus long terme, de consolider son identité professionnelle ou de développer un sentiment appartenance à l'entreprise (insertion tronquée); 4) qu'à défaut de trouver un emploi correspondant à ses aspirations professionnelles, elle ait occupé une succession d'emploi en dehors de son domaine d'études et entrecoupées de périodes de chômage relativement brèves (insertion par

défaut); et 5) qu'elle ait connu des périodes d'aller et retour en emploi et en chômage, où le temps passé sans travail est l'équivalent sinon supérieur au temps consacré à l'emploi (insertion bloquée). Ces deux dernières situations entravent la construction d'une identité professionnelle, qu'il s'agisse d'une identité de métier ou d'entreprise. L'identité de substitution apparaît ainsi comme une réponse à une quête/requête identitaire bloquée.

L'émergence de ces types d'insertion professionnelle ne démontre pas de façon univoque l'effet différentiel du mode de formation. Le stage ne peut être concluant sur le plan de la transition au travail qu'à certaines conditions: soit que l'employeur ait au préalable manifesté son intention de recruter du personnel; soit encore que la visibilité sociale de la stagiaire lui assure d'être connue et reconnue par les personnes clés de l'entreprise. Dans le premier cas, le stage devient un mode de sélection et de formation du personnel. Dans le second, il crée l'occasion de faire connaître à un éventuel employeur, une candidate à embaucher en priorité lorsque le besoin se fait sentir. Dans les autres situations, le stage sert le plus souvent à former le personnel de remplacement pour les vacances estivales ou pour les périodes de pointes. Les stages en milieu de travail sous l'égide du M.M.S.R.F.P. ne sont pas étrangers à ces situations, en particulier en ce qui concerne les périodes de surcharge de travail où les stagiaires sont «engagées» pour absorber les surplus. Il se dégage ainsi des cinq types d'insertion professionnelle, deux tendances: celle où la jeune fille est engagée dans un cheminement plus ou moins sinueux et celle où elle trébuche sur un parcours accidenté.

De même, le processus de la quête identitaire se présente sous deux formes: un processus de construction d'une identité professionnelle, identité de métier ou identité d'entreprise, et un processus de quête/requête identitaire où l'identité professionnelle est provisoirement remplacée par une identité d'attente ou de non-travail, une identité de substitution.

Dans le contexte actuel de mutations économiques et d'envahissement des nouvelles technologies informatiques, l'identité professionnelle ne peut être fixée une fois pour toute. Les changements technologiques incessants et rapides de même que les mobilités professionnelles souhaitées ou contraintes amènent un bouleversement de la suite ordonnée des études et du travail. La

formation continue tout au long du cycle de la vie active apparaît ainsi comme une nécessité en même temps qu'elle représente l'occasion de construction, de consolidation et de mutation identitaires.

Nous n'avons pas, dans cette étude, tenté d'intégrer des concepts développés dans le cadre d'autres recherches appliquées à des contextes différents. Il s'agirait là d'une piste à explorer, en particulier au regard des théories de la socialisation par anticipation et de la construction des identités sociales et professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

AFFICHARD, J. (1983), «Nomenclature de formation et pratiques de classement», in **Formation Emploi**, nº 4, octobre-décembre, p. 47-61.

AMAT, F. (1985), «Itinéraire dans le dispositif de formation et situation à la sortie des stages», in **Formation Emploi**, nº 9, janvier-mars, p. 48-65.

AMAT, F. (1985), «Les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes de 1977 à 1985», in **Formation Emploi**, nº 9, janvier-mars, p. 75-92.

AMAT, F. et GÉHIN J.-P., «Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs: le cas des emplois d'exécution», in **Formation Emploi**, nº 18, avril-juin, p. 37-46.

ARCHAMBAULT, J. (1976), **Le réseau secondaire professionnel. Son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974)**, Mémoire de maîtrise, juin.

B.-DANDURAND, R. (1986), «Jeunes et milieu familial», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 103-124.

B.S.Q. (1987a), **Le travail à temps partiel: nouvelles tendances**, Québec, Les Publications du Québec.

B.S.Q. (1987b), **Le succès professionnel des jeunes sur le marché du travail**, Québec, Les Publications du Québec.

B.S.Q. (1983), **Travail à temps partiel au Québec: caractéristiques et intérêt pour ce type d'emploi**, Québec, Direction des études et synthèses socio-économiques, Service de la population et de l'emploi.

BABY, A. et C. LAFLAMME (à paraître), «Quelques repères théoriques d'une problématique structuro-conjoncturelle de l'insertion professionnelle des jeunes», in **Alberta Journal of Education.**

BABY, A. (1986a), **«Dans les années d'aujourd'hui, c'est plutôt décourageant...plus on avance dans le temps, plus c'est difficile...».** Jalons d'une problématique conjoncturelle de l'insertion sociale et professionnelles des jeunes. Communication donnée dans le cadre du Congrès international d'éducation et de technologie tenu à Vancouver.

BABY, A. (1986b), Annexe méthodologique du rapport de recherche préparé pour la C.E.Q. (1986), **L'ordinateur à l'école : un grand intérêt, un grand dénuement**, Québec, C.E.Q.

BABY, A. (1985), **L'insertion des jeunes et pratiques de l'orientation professionnelle**, Communication donnée au 10e Congrès biennal de la Société canadienne d'orientation et de consultation, mai, Université Laval.

BABY, A. (1984a), «Prendre sa place dans le trafic, les jeunes doivent produire des alternatives pour sortir de l'impasse», in **Bulletin d'information du CEGEP d'Ahuntsic**, Montréal.

BABY, A. (1984b), «Informatique, chômage et révolution: petite prophétie en forme d'espoir», in **L'orientation professionnelle**, Montréal.

BABY, A. (1982), «Et si la jeunesse n'existait plus...», in **Magazine CEQ**, novembre, Québec.

BABY, A. (1981a), «Les jeunes et le travail : crise des valeurs ou crise du travail», in **Les Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de placement collégial et universitaire**, Québec.

BALAZS, G. (1983), «Cinq ans après une inscription au chômage», in **De l'école à l'emploi : différences et concurrences**, Cahiers du Centre d'études de l'emploi, PUF, p. 345-391.

BEAUDIN, A. (1989), «Les jeunes et le marché du travail au Québec. État de situation», in **Le marché du travail**, vol. 10, nº 9.

BÉLANGER, S. (1985), «Principes de prévention des risques liés à l'utilisation des terminaux à écran», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 256-258.

BENGLE, N. et C. LAFLAMME (1979), «L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail», in **Revue des sciences de l'éducation**, vol. V, nº 3, Montréal, p. 401-421.

BENOÎT, C. (1985), «L'incidence de la MTT sur l'emploi et le travail», in **Cahiers de recherche sociologique**, vol. 3, nº 2, octobre, p. 99-115.

BENOÎT, C. et coll. (1984), **L'incidence de la machine à traitement de texte sur l'emploi et le travail**, Québec, Éditeur officiel du Québec.

BENOÎT-GUILBOT, O. (1989), «Quelques réflexions sur l'analyse sociétale: l'exemple des régulations des marchés du travail en France et en Grande-Bretagne», in **Sociologie du travail**, nº 2, p. 217-225.

BENOÎT-GUILBOT, O. (1987), «Les structures sociales du chômage en France et en Grande-Bretagne, influences sociétales», in **Sociologie du travail**, nº 2, p. 219-236.

BERGER, S. et M. PIORE (1980), **Dualism and Discontinuity in Industrial Societies**, Cambridge, University Press.

BERNIER, C. (1984), «Crise et précarisation de l'emploi: l'exemple du travail à temps partiel au Québec», in **Les stratégies de reprises**, Montréal, Les Éditions Saint-Martin, p. 83-100.

BERNIER, C. et C. CAILLOUX-TEIGER (1985a), «Approches ergonomique et sociologique de la qualification du travail», in **Cahiers de recherche sociologiques**, vol. 3, nº 2, octobre, p. 81-97.

BERNIER, C. et C. CAILLOUX (1985b), «Les qualifications: un enjeu des nouvelles technologies», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 144-149.

BERNIER, J. (1971), **L'apprentissage au Québec. Facteurs d'adhésion et facteurs d'abandon**, Département des Relations Industrielles, Québec, Université Laval.

BERTAUX, D. (1980), «L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités», in **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. LXIX, p. 197-225.

BERTHELOT, M. (1985), «Nouvelles technologies et formation professionnelle des filles», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 286-293.

BIGUS, D.E., S.C. HADDEN et B.G. CLASER (1982), «Basic social processes», in R.B. Smith et P. K. Manning, **Qualitative Methods**, Volume II of Handbook of Social Science Methods, Ballinger Publishing Compagny , Cambridge, p. 251-272.

BOIVIN, H., C. LAFLAMME et A. BABY (à paraître), «Tendances structurelles et conjoncturelles affectant le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes», in **Revue des sciences de l'éducation**.

BOUDON, R. (1977), **Ordre social et effets pervers**, Paris, PUF.

BOUDON, R. (1973), **L'inégalité des chances**, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU, P. (1984), **Homo academicus**, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1980), «La jeunesse n'est qu'un mot», in **Questions de sociologie**, Les Éditions de Minuit, Paris, p. 143-154.

BOURDIEU, P. (1978), «Classement, déclassement, reclassement», in **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 24, p. 2-22.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON (1970), **La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement**, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON (1964), **Les héritiers**, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et L. BOLTANSKI (1975), «Le titre et le poste: rapport entre le système de production et le système de reproduction», in **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 2, p. 95-107.

C.E.Q. (1983), **La formation professionnelle des jeunes. Mémoire soumis au ministre de l'Éducation**, Québec, C.E.Q.

C.E.Q. (1982), **Entre le discours et la pratique : un fossé. Lecture syndicale du livre blanc sur la formation professionnelle**, Québec, C.E.Q.

C.E.Q (1981), **Les propositions du M.E.Q. sur la formation professionnelle : un recul pour le Québec**, Québec, C.E.Q.

CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ (1989), **Symposium sur programmes de débutants, apprentissage et enseignement coopératif**, Rapport, Calgary, décembre.

CHALIFOUX, C. (1984), «Les histoires de vie.», in **Recherche sociale de la problématique à la collecte des données**, sous la direction de Benoît Gauthier, en collectif, Édition du renouveau pédagogique, p. 279-291.

CHAMBOREDON, J.C. (1983), «Adolescence et post-adolescence : la "juvénisation". Remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunesse», in **Adolescence terminée, adolescence interminable**, sous la direction de A.-M. Alléon et coll., Colloque national sur la post-adolescence, Grenoble, p. 13-28.

CHARLAND, J.P. (1982), **Histoire de l'enseignement technique et professionnel**, Québec, IQRC.

CHARLAND, J.P. et N. THIVIERGE (1982), **Bibliographie de l'enseignement professionnel 1850-1980**, Québec, IQRC.

CLÉMENCEAU, P. et J.P. GÉHIN (1983), «Le renouvellement de la main-d'oeuvre dans les secteurs: quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois», in **Formation Emploi**, nº 2, avril-juin, p. 7-18.

CLOT, Y. (1982), «Jeunesse, travail et société: voies et enjeux d'une mutation», in **La pensée**, nº 225, janvier-février, Paris, p. 3-12.

COMBES, M.C. (1988a), **Alternance et insertion profesionnelle**, Paris, CEREQ, Collection des études, nº 36.

COMBES, M.C. (1988b), «La loi de 1987 sur l'apprentissage», in **Formation Emploi**, nº 22, p. 83-100.

COMBES, M.C. (1986), «La loi de 1971 sur l'apprentissage: une institutionnalisation de la formation professionnelle», in **Formation Emploi**, nº 15, juillet-septembre, p. 18-32.

COMBES, M.C. (1984), «Apprentissage et alternance», in **Formation Emploi**, nº 7, juillet-septembre, p. 8-15.

CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC (1986), **Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec sur le document de consultation intitulé : «La formation professionnelle au secondaire - plan d'action»**, Montréal.

CORBEIL, P. et P. MICHEL (1985), **Relance au collégial**, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et des plans, Service du soutien à la formation professionnelle, p. 15.

CORIAT, B. et P. ZARIFIAN (1985), «Automatisation, filières d'emplois et recomposition des catégories de main-d'oeuvre: tendances et enjeux», in **Apprivoiser le changement**, Actes du colloque CEQ sur les nouvelles technologies, la division du travail, la formation et l'emploi, Québec, p. 21-36.

COURNOYER, M. (1985), «La formation professionnelle "longue" au secondaire : attentes du milieu scolaire et du milieu de travail», in **Les Cahiers du Labraps**, vol. 2, nº 1, Québec, Université Laval.

DAGENAIS, H. (1985), «Le travail des femmes et la micro-informatique: un défi pour les sciences sociales», in M.-A. Tremblay, **Nouvelles technologies et société**, Québec, Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, p. 157-164.

DANDURAND, P. (1986), «Situation de la formation professionnelle au Québec», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 209-236.

DANDURAND, P. et F. TRUDEL (1981), **C'est rien qu'un stage**, article non publié, Montréal.

DAVID, H. (1985), «La précarisation de l'emploi: variations sur un thème», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 72-78.

DE MAUPEOU-ABBOUD, N. (1978a), «Les jeunes: l'entrée au travail et l'entrée dans la vie», in **L'année sociologique**, vol. 26, Paris, p. 545-561.

DE MAUPEOU-ABBOUD, N. (1978b), «La formation des employés qualifiés des services vers une discordance rentable entre l'éducation et le statut», in **La division du travail**, Colloque de Dourdan, Éd. Galilée, Paris, p. 177-188.

DE RICAUD, Y. (1979), «Pour une approche opérationnelle des relations entre formations techniques et emplois», in **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 8, nº 2, p. 137-154.

DE TERSSAC, G. et B. CORIAT (1984), «Micro-électronique et travail ouvrier dans les industries de process», in **Sociologie du travail**, 4/84, octobre, novembre, décembre, p. 383-397.

DELRUELLE-VOSSWINKEL, V. (1980), «Quatre moments dans l'analyse sociologique: les techniques, les méthodes, les théories à moyenne portée, les théories générales», in **Revue de l'Institut de sociologie**, nº 1, p. 69-80.

DEMANTES, J. (1978), «L'insertion professionnelle des jeunes : réflexion sur une pratique d'intervention», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, La documentation française, Paris, p. 495-499.

DENZIN, N.K. (1970), «The Life History Method», in **The Research Act, A Theoretical Introduction to Sociologial Methods**, Aldine Publishing Compagny, Chicago, p.219-259.

DIANI, M. (1984), «Conséquences organisationnelles de l'automatisation», in **Sociologie du travail**, 4/84, octobre, novembre, décembre, p. 548-555.

DOSSOU, F.S. (1980), «Un bilan des mécanismes et des modes d'insertion professionnelle des jeunes à 20-22 ans», in **Jeunes et premier emploi**, Cahiers du centre d'études de l'emploi, Paris, PUF.

DUBAR, C. (1991), **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**, Paris, Armand Colin.

DUBAR, C. (sous la direction de) (1987), **L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme**, Lille, Presses universitaires de Lille.

DUMONT, F. (1986), «Ages, générations, société de la jeunesse», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 15-28.

FORTIN, P. (1986), «Conjoncture, démographie et politique: où va le chômage des jeunes au Québec?», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 191-208.

FOURNIER, B. et F. AVENTUR (1983), «L'insertion sociale et professionnelle des jeunes», in **Bilan de l'emploi 1983**, Ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale, Travail-Emploi, Dossiers statistiques du travail et de l'emploi, n^{os} 3-4, juin, numéro spécial, p. 69-83.

GAGNON, N. et B. JEAN (1975), «Les histoires de vie et la transformation du Québec contemporain», in **Sound Heritage**, vol. 10, n^{o} 1, p. 56-53.

GALAMBAUD, B. (1978), «La qualité du vécu, une exigence des jeunes au travail», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, Paris, La Documentation Française, p. 448-452.

GALLAND, O. (1985), «Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte», in **Sociologie du travail**, n^{o} 1-85, p. 32-52.

GALLAND, O. (1984), «Précarité et entrées dans la vie», **Revue française de sociologie**, vol. XXV, n^{o} 1, p. 49-66.

GASKELL, J. (1986), «The Changing of Business Organisation in the High School. Teachers respond to School and Work», in **Curriculum Inquiry**, 16:4, p. 417-437.

GASKELL, J. (1983), **Course Differentiation in the High School. The perspective of working class females**, communication présentée au Symposium on Race, Class and Gender Analysis in Education: Implications for Curriculum Theory, Montréal, avril.

GASKELL, J. (1981), «Sex Inequalities in Education for Work : The Case of Business Education», in **Revue canadienne de l'éducation**, vol. 6, nº 2, p. 54-72.

GAUTHIER, M. (1990), **L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi**, Québec, I.Q.R.C.

GILL, C. (1984), «Nouvelles technologies, déqualification et stratégies de l'entreprise. Le débat en Grande-Bretagne», in **Sociologie du travail**, 4/84, octobre, novembre, décembre, p. 558-563.

GIRARD, M., H. GAUTHIER et A. VINET, (1983), **Les jeunes québécois et le travail**, Rapport d'étape, coll. Études et recherches, Québec, O.P.D.Q.

GIROUX, M. (1985), «Informatique, formation de base et formation professionnelle», in **Apprivoiser le changement»**, Québec, C.E.Q., p. 196-199.

GLASER, B.G. (1978), **Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory**, Californie, The Sociology Press.

GLASER, B.G. et A.L. STRAUSS (1977), «Theoretical Sampling», in N.K. Denzin, **Sociological Methods: A Source book**, Mc Graw-Hill Book Compagny, p. 105-114.

GLASER, B.G. et A.L. STRAUSS (1967), **The Discovery of Grounded Theory**, Chicago, Aldine Publishing Co.

GOETZ, J.P. et M.D. LECOMPTE (1984), «Conceptualizing the Research Process: Theory and Design», in **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**, Academic Press, p. 34-62.

GOUR, D. (1984), «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes de niveau VI: un exemple de stages de formation alternée», in **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 13, nº 3, p. 233-264.

GOURDE, S. et C. LORD (1987), «Le métier de secrétaire a-t-il de l'avenir», in **La Gazette des femmes**, janvier-février, p. 19-22.

GRAPIN, P. (1977a), «L'enjeu du premier emploi», in **Jeunes 77**, mai, Paris, p. 563-575.

GRAPIN, P. (1977b), «Insertion professionnelle et système d'enseignement technologique», in **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 6, nº 2, Paris, p. 161-186.

GRAPIN, P. et J. LAMOURE (1979), «Qualification individuelle et carrière professionnelle», in **Économie et humanisme**, nº 250, novembre-décembre, p. 29-39.

HALL, O. et B. MCFARLANE (1962), **Passage de l'école au travail**, Ottawa, Imprimeur de la Reine.

HAMEL, T. (1983a), **Formation scolaire - Formation en entreprise : Opposition ou complémentarité? L'exemple des stages dans l'enseignement professionnel**, Québec, INRS.

HAMEL, T. (1983b), **L'enseignement professionnel au Québec : vers une soumission plus étroite de l'école à l'entreprise?**, Québec, INRS.

HARDY, M. et coll. (1988), **La transition du système éducatif au monde du travail**, Tomes I et II, Québec, Université Laval.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (1984), **Transition Study Proposal, A Study of the Transition Process through the Educational System and into Employment**.

JONES, B. et S. WOOD (1984), «Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies», in **Sociologie du travail**, 4/84, octobre, novembre, décembre, p. 407-421.

LACHANCE, D. (1985), «Que nous réserve le bureau de l'avenir», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 156-161.

LAFLAMME, C. (1984), «Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes», in **Revue des sciences de l'éducation**, vol. X, nº 2, p. 199-216.

LAMOURE-RONDOPOULOU, J. (1984), «Crise et transformation des systèmes de formation professionnelle», in **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 13, nº 3, p. 191-201.

LANGLOIS, S. (1990), **La société québécoise en tendances 1960-1990**, Québec, IQRC, p. 65-72 et 159-168.

LANGLOIS, S. (1986), «Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 301-324.

LAPERRIÈRE, A. (1982), «Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago», in **Sociologie et société, la sociologie: une question de méthodes?**, vol. XIV, nº 1, avril, p. 31-41.

LAPIERRE-ADAMCYK É., T.R. BALAKRISHNAN et K.J. KROTKI (1987), «La cohabitation au Québec, prélude ou substitut au mariage? Les attitudes des jeunes Québécoises», in **Couples et parents des années quatre-vingt**, sous la direction de R. B.-Dandurand, Québec, IQRC, Questions de culture, p. 27-46.

LASFARGUE, Y. (1985), «Contrôlons la bureautique: les propositions de la CFDT», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 162-171.

LE GALL, D. (1985), «Les réçits de vie: approcher le social par la pratique individuelle», in **La recherche qualitative : résurgences et convergences**, sous la direction de DESLAURIERS, J.P., Université du Québec à Chicoutimi, p. 47-64.

LELONG, M. (1978), «Communication sur les actions de formation conduites par le CEFI pour aider les jeunes de seize à vingt-cinq ans», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, La documentation française, Paris, p. 500-507.

LEMIEUX, N. et A. BABY (à paraître), «Quand les stages de formation professionnelle initiale deviennent l'antichambre de l'insertion professionnelle», in **Revue des sciences de l'éducation**.

LEMIEUX, N. et A. BABY (1990), **Les stages de formation professionnelle initiale ou quand le hasard ne fait pas toujours bien les choses**, communication présentée au Congrès des sciences de l'éducation à Sherbrooke.

LEMIEUX, D. (1986), «Visions des jeunes, miroirs des adultes. Quelques points de vue des adultes sur la jeunesse», in **Une société des jeunes?**, sous la direction de F. Dumont, Québec, IQRC, p. 29-44.

MALMARTEL, M. (1989), **L'apprentissage. Un passé ou un avenir?**, Paris, Éditions Païdeia.

MANDON, N. et J. RANNOU (1985), «Grandes tendances de l'évolution des activités tertiaires en France», in **Cahiers de recherche sociologique**, vol. 3, nº 2, octobre, p. 57-79.

MARÉCHAL, P. et X. VINEY (1983), «Les premières années de vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et de BEP», in **Formation Emploi**, nº 2, p.19-34.

MARRY, C. (1983), «Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers», in **Formation Emploi**, nº 4, p. 3-15.

MAURICE, M. (1989), «Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales», in **Sociologie du travail**, nº 2, p. 175-190.

MAURICE, M., F. SELLIER et J.-J. SILVESTRE (1979), «La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal. Comparaison France-Allemagne», in **Revue française de sociologie**, nº xx, p. 331-365.

MÉHAUT, P., P. ROSE, A. MONACO et F. DE CHASSEY (1987), **La transition professionnelle**, Paris, Éditions de l'Harmattan.

MENZIES, H. (1985), «Un avenir prometteur pour les femmes», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 227-231.

MERTON, R.K. (1965), **Éléments de théorie et de méthode sociologique**, Paris, Librairie Plon.

MICHEL, P. (1985), **Relance au secondaire**, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études sur l'emploi et les carrières, p. 18-21.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1990), **La formation en alternance et l'accès des jeunes à l'emploi**, Service des Études et de la Statistique, Paris, La Documentation Française.

MORIN, R. (1983), **La formation des jeunes defavorisés et leur insertion sociale et professionnelle**, Conseil supérieur de l'Éducation, Quebec.

MORISSETTE, R. et A. DESJARDINS (1986), «Impact de la machine à traitement de textes sur les conditions de travail», in **Le marché du travail**, vol. 7, nº 4, avril, p. 60-73.

PARENT, R. (1985), «L'informatisation et le travail des professionnels du gouvernement du Québec», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., 172-180.

PAUL, J.J. (1984), «Les analyses françaises des relations formation-emploi», in **Revue française de pédagogie**, vol. 69, p. 65-98.

PAYEUR, C. (1990), **S'engager pour l'avenir**, Québec, C.E.Q.

PHANEUF, L. (1988), «Hystérésis du chômage : faits, théories et politiques», **L'Actualité Économique. Revue d'analyse économique**, vol. 64, nº 4, décembre, p. 509-531.

PINARD, R. (1985), «Les nouvelles technologies dans le secteur bancaire», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 181-186.

PINARD, R. et J. ROUSSEAU (1985), «Procès de travail et informatisation dans les assurances et les banques au Québec», in **Cahiers de recherche sociologique**, vol. 3, nº 2, octobre, p. 25-55.

PIOTET, F. (1978), «Nouvelles attitudes et nouveaux comportements des jeunes à l'égard du travail», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, La documentation française, Paris, p. 432-442.

POIRIER, J., S. CLAPIER-VALLADON et P. RAYBAUT (1983), **Les réçits de vie, théorie et pratique**, Presses universitaires de France, Paris.

POULIN SIMON, L. et J. CARROLL (1991), «Historique des interventions du gouvernement du Québec dans le domaine de la main-d'oeuvre. Une politique en panne», in **Relations industrielles**, vol. 46, nº 4, p. 766-802.

PRIEUR, J. (1978), «L'insertion professionnelle des jeunes», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Ages, La documentation française, Paris, p. 453-468.

PROVOST, M. (1989), «L'employabilité et la gestion de l'exclusion du travail», in **Nouvelles pratiques sociales**, vol. 2, nº 2, p. 71-82.

QUÉBEC (1991), **Partenaires pour un Québec compétent et compétitif**, Énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, Québec.

QUÉBEC (1986), **Guide descriptif des programmes de sécurité du revenu**, Québec, Les publications du Québec.

QUÉBEC (1984), **Un projet d'éducation permanente**, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec.

QUÉBEC (1982), **Apprendre : une action volontaire et responsable**, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Commission d'étude sur la formation des adultes, version abrégée, Québec.

QUÉBEC (1968), **Rapport du comité d'étude sur la coordination de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre**, (Rapport Savard), avril, Québec.

QUÉBEC (1965), **Rapport du comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage**, (Rapport Lair), décembre, Québec.

QUÉBEC (1962), **Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel**, (Rapport Tremblay), Québec.

QUÉBEC (1955) **Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec,** Commission Royale d'Enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec.

QUÉBEC, C.S.E. (1986), **L'avenir de la formation professionnelle au secondaire**, Québec, C.S.E.

QUÉBEC, C.S.E. (1983), **La formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires**, Québec, C.S.E.

QUÉBEC, M.E.Q. (1986), **La formation professionnelle au secondaire.** Plan d'action, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1985), **Les cheminements particuliers de formation de base**, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1984), **La formation professionnelle dans le système scolaire**. Orientations et voies d'action retenues. Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1983), **L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail**, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1982), **La formation professionnelle des jeunes. Proposition de relance et de renouveau**, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1979), **L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action**, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.E.Q. (1977), **L'enseignement primaire et secondaire au Québec**, Québec, M.E.Q.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1988), **Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité**, Québec, M.M.S.R.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1986a), **Pour une politique d'apprentissage au Québec. Rapport des rencontres techniques**, Service des politiques de main-d'oeuvre, Québec, M.M.S.R., septembre.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1986b), **Pour une politique d'apprentissage au Québec. Rapport de consultation des comités consultatifs régionaux**, Comité conjoint Commission de formation professionnelle/Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Québec, M.M.S.R., juin.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1985a), **Pour une politique d'apprentissage au Québec: document de réflexion et de consultation**, Québec, M.M.S.R.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1985b), **L'apprentissage en République Fédérale d'Allemagne**, Québec, M.M.S.R.

QUÉBEC, M.M.S.R. (1985c), **Le partage du travail**, Québec, Les Publications du Québec.

QUÉBEC, M.M.S.R.F.P. (1992), **Évaluation des expériences acquises par les prestataires participant aux programmes PAIE, PSMT, et EXTRA: le point de vue des employeurs**, Québec, M.M.S.R.F.P.

REYNAUD, J.-D. (1979), «Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe», in **Revue française de sociologie**, vol. XX, p. 367-376.

ROBERGE, P., P.W. BÉLANGER et G. ROCHER (1979), **Le nombril vert et les oreilles molles. L'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970,** ASOPE, Département de sociologie, Université de Montréal.

ROSE, J. (1984), **En quête d'emploi. Formation, chômage, emploi**, Paris, Éd. Économica.

SAINT-PIERRE, C. (1986), «Les effets sociaux des nouvelles technologies», in **Interface**, vol. 7, nº 1, janvier-février, p. 6-10.

SAINT-PIERRE, C. (1985a), «Nouvelles technologies, nouvelles inégalités», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 434-438.

SAINT-PIERRE, C. (1985b), «Enjeux et défis du virage technologique en milieu de travail», in **Cahiers de recherche sociologique**, vol. 3, nº 2, octobre, p. 9-23.

SAINT-PIERRE, C. (1984a), «Les robots ne sont pas tous en acier: l'impact de la microélectronique sur l'organisation du travail dans le secteur tertiaire» in **Sociologie et sociétés**, vol. XVI, nº 1, avril, p. 71-80.

SAINT-PIERRE, C. (1984b), «Le secteur tertiaire à l'heure du virage technologique: restructuration du marché du travail et recomposition de la force de travail», in **Les stratégies de reprise**, Montréal, Les Éditions Saint-Martin, p. 101-112.

SCHULTZ, T.W. (1977), «Investment in Human Capital» in **Power and Ideology in Education**, New York, Oxford University Press, 1977.

SCHWARTZ, B. (1981), **L'insertion sociale et professionnelle des jeunes**, rapport au premier Ministre, La documentation française, Paris.

SPRADLEY, J.P. (1979), **The Ethnographic Interview**, New York, Holt, Rinehart and Winston.

STROBER, M.H. et C.L. ARNOLD (1987), «Integrated Circuits/Segregated Labor: Women in Computer-Related Occupations and High-Tech Industries», in **Computer Chips and Paper Clips: Technology and Women's Employment**, H. Hartmann, National Academic Press, p. 136-182.

TANGUY, L. (sous la direction de) (1986), **L'introuvable relation formation/emploi**, Paris, La documentation française.

TANGUY, L. (1985a), «École et technique en France», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 54-68.

TANGUY, L. (1985b), «Quelques aspects de l'évolution de la formation en France», in **Apprivoiser le changement**, Québec, C.E.Q., p. 323-328.

TANGUY, L. (1984a), «La relation formation et emploi: du problème social à l'objet de recherche», in **Pour un bilan de la sociologie de l'éducation**, Cahiers du Centre d'études sociologiques, n° 2, Toulouse, p. 87-115.

TANGUY, L. (1984b), **Savoirs et cultures. Intégration et hiérarchie**, document de travail, CNRS - Université René Descartes.

TANGUY, L. (1983a), «Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers», in **Sociologie du travail**, n° 3, p. 336-354.

TANGUY, L. (1983b), «Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France», in **Revue française de sociologie**, vol.XXIV, p. 227-254.

TANGUY, L. (1983c), «Système éducatif et système productif», document de travail, a été publié in R. CARRAZ, **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**, La Documentation Française.

TANGUY, L. (1978a), **L'alternance école-production en R.F.A.: la formation professionnelle des ouvriers et des employés**, rapport sur un sejour d'études effectué dans le cadre des échanges internationales CNRS-DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT.

TANGUY, L. (1978b),«L'évolution de la formation des travailleurs manuels», in **La division du travail**, Colloque de Dourdan, Éd. Galilée, Paris, p. 161-175.

TANGUY, L. (1978c), «Système éducatif et système productif», document de travail, a été publié in CARRAZ, R., **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**, La documentation française, Paris.

TANGUY, L. et A. KIEFFER (1982a), «Logique de l'école et logique de l'entreprise : l'exemple de la R.F.A.», in **Économie et humanisme**, nº 263, janvier-février, p. 46-59.

TANGUY, L. et A. KIEFFER (1982b), «L'alternance école-production en R.F.A.», in **L'orientation scolaire et professionnelle**, Paris, vol. 11, nº 1, p. 3-21.

TANGUY, L., C. AGHULON et F. ROPE (1984), «L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité», in **Études de linguistique appliquée**, avril-juin, p. 87-115.

TERROT, N. (1983), «L'insertion sociale et professionnelle des jeunes», in **La pensée**, nº 231, janvier-février, Paris, p. 3-17.

TROTTIER, C. (1985), **Le processus de sélection dans les écoles secondaires polyvalentes du Québec: émergence et développement d'une recherche de type qualitatif**, communication présentée dans le cadre du 53e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, mai.

TRUDEL, F. (1984), **Les stages en milieu de travail des jeunes au secondaire professionnel**, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

VINCENS, J. (1981), **Problématique générale de l'insertion professionnelle**, Communication présentée au colloque de Louvain.

VINCENS, J. (1978), «L'insertion des jeunes dans la vie active», in **Les jeunes et le premier emploi**, Association des Âges, La documentation française, Paris, p. 423-431.

VINEZ, X. (1983), «L'insertion des jeunes sur le marché du travail: les pièges d'une analyse statique et quelques réponses fournies par l'étude des cheminements professionnelles», in **Formation Emploi**, nº 4, p. 74-77.

ZARCA, B. (1988), «Identité de métier et identité artisanale», in **Revue française de sociologie**, vol. XXIX, p. 247-273.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN THÉMATIQUE LIBRE

Introduction

- présentation de l'interviewere et de l'interviewée
- rappel sur les objectifs de la recherche
- assurance du respect de la confidentialité de l'identité de la répondante
- raisons de l'entregistrement avec le magnétophone des entrevues
- explications sur le déroulement de l'entretien

Le cheminement scolaire

- les motifs de l'orientation professionnelle et d'un éventuel changement
- au secteur général ou professionnel
- le champ de spécialisation
- la durée des études
- le contenu du programme
- le contenu des cours
- les résultats scolaires
- interruption ou non des études
- le ou les diplômes obtenus
- l'année d'obtention du diplôme

Les stages en milieu de travail dans le cadre de la formation initiale (E.S.C. & A.E.T.) ou dans le cadre d'un programme gouvernemental (S.M.T.)

- le nombre
- la durée et le mode d'organisation du stage
- le secteur d'activité et la taille de l'entreprise
- le degré d'informatisation des installations et des équipements
- la nature du travail et des tâches accomplies
- les qualifications requises et acquises

- les conditions de travail
- les rapports avec les travailleuses
- les rapports hiérarchiques
- l'expérience acquise
- la perception des stages
- le statut de la stagiaire
- la rémunération
- l'accès à un emploi par le stage

Le cheminement professionnel

- le délai de recherche du premier emploi
- les démarches de recherche d'emploi
- le secteur d'activité et la taille de l'employeur
- le degré d'informatisations des installations et des équipements
- les qualifications requises et acquises
- les conditions de travail
- les rapports avec les travailleuses
- les rapports hiérarchiques
- l'expérience acquise
- la durée de l'emploi
- les motifs de départ
- les mobilités professionnelles
- les motifs d'une réorientation de carrière
- la perception du marché du travail et son évolution
- la place du travail dans la vie et son évolution
- la perception et la signification de l'emploi occupé et son évolution
- le titre de l'emploi et son statut
- le statut d'emploi
- les aspirations et les ambitions professionnelles
- les perspectives d'avenir

Les formations post-initiales

- les démarches personnelles
- les interventions extérieures

- les motifs
- le domaine de formation
- la durée
- la nature et les contenus de formation
- les qualifications acquises
- les titres décernés
- interruption et motifs de départ

Les expériences, les tentatives, les démarches en vue de se tailler une place dans le monde du travail

- les diverses formes d'aide, d'assistance et d'appui demandées et obtenues
- le recours aux relations personnelles ou familiales (réseaux informels)
- le recours aux centres d'emploi ou bureaux de placement (réseaux formels)
- le mode d'approche des employeurs (téléphone, lettres, C.V., etc.)
- le bénévolat

Les renseignements familiaux et personnels

- l'âge
- la scolarité et la profession des parents
- le nombre de frères et soeurs
- la scolarité et la profession des frères et soeurs

Les remerciements

ANNEXE B

TABLEAU 1

TABLEAU DES MESURES DE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITÉ DES BÉNÉFICIAIRES D'AIDE SOCIALE AVANT LA RÉFORME DE 1987

	Rattrapage scolaire	Stage en milieu de travail	Travaux communautaires
Objectifs	Permettre aux participants admissibles d'acquérir des connaissances en vue de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.	Permettre aux participants admissibles d'acquérir les connaissances, les habiletés et l'expertise nécessaires pour leur faciliter l'accès à des professions semi-qualifiées ou qualifiées.	Permettre aux participants admissibles d'utiliser leurs capacités dans le cadre de projets communautaires durables et utiles à leur milieu.
Bénéficiaires	S'adresse aux jeunes âgés de moins de 30 ans et aux chefs de familles monoparentales qui n'ont pas complété un secondaire V et qui ont abandonné les études régulières depuis au moins neuf mois.	S'adresse aux jeunes âgés de moins de 30 ans qui ont quitté les études régulières depuis au moins un an et qui ne possède pas un diplôme d'études collégiales professionnelles ou universitaires.	S'adresse aux jeunes âgés de moins de 30 ans, la priorité étant accordée aux bénéficiaires depuis plus d'un an.
Prestations	Le participant reçoit, en plus de sa prestation régulière d'Aide sociale, une allocation supplémentaire de 180 $ par mois pour une personne seule ou un membre d'un couple sans enfant. Les frais de garde sont admissibles, jusqu'à un maximum de 10 $ par jour par enfant, de même que les frais de scolarité jusqu'à concurrence de 500 $ par année.	Le stagiaire reçoit, en plus de sa prestation régulière, une allocation supplémentaire fixée à 180 $ par mois pour une personne seule et les membres de couples sans enfants et à 100 $ pour les chefs de famille monoparentales et les membres de couples avec enfants en plus d'une cotisation de 100 $ de l'employeur. Les frais de garde sont admissibles jusqu'à concurrence de 10 $ par jour par enfant.	Le participant reçoit, en plus de sa prestation régulière, une allocation supplémentaire fixée à 180 $ par mois pour une personne seule et les membres de couples sans enfants et à 100 $ pour les chefs de famille monoparentales et les membres de couples avec enfants en plus d'une cotisation de 100 $ de l'employeur. Les frais de garde sont admissibles jusqu'à un maximum de 10 $ par jour par enfant.
Durée maximale	12 mois	Peut varier entre 20 et 52 semaines.	Non indiquée

Source: Québec (1986), **Guide descriptif des programmes de sécurité du revenu**, Québec, Les publications du Québec.

TABLEAU 2

NOMENCLATURE DES NIVEAUX DE FORMATION

(approuvée par décision du Groupe permanent
de la Formation professionnelle
et de la Promotion sociale, le 21 mars 1969)

Niveau	Définition
I et II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des Écoles d'ingénieurs.
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du Brevet de technicien supérieur ou du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie, et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.
IV	Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou de technicien, et du brevet de technicien.
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ou du Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP).
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximum d'un an, conduisant notamment au Certificat d'Éducation Professionnelle ou à tout autre attestation de même nature.
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.

Source: AFFICHARD, Joëlle, «Nomenclatures de formation et pratiques de classement», in **Formation et Emploi**, n° 4, 1983, p. 47.

TABLEAU 3
CHRONOLOGIE DES MESURES EN FAVEUR DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DES JEUNES

Date d'apparition des mesure	Stages	Contrats de travail
Avant 1977 Loi du 16 juillet 1977 Décret du 4 juin 1975 Circulaire du 25 juin 1975	Stages Granet	Contrat d'apprentissage Contrat Emploi - Formation
1977 à 1980 Premier Pacte pour l'emploi Loi du 5 juillet 1977 Second Pacte pour l'emploi Loi du 6 juillet 1978 Troisième Pacte pour l'emploi	Stages de formation Stages pratiques	
1981 Plan Avenir Jeunes Juin 1981	Stages de formation: - insertion - qualification Stages pratiques	
1982-1983 Mesures d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes Ordonnance 26 mars 1982 (stages 18-21 ans) Circulaire 30 septembre 1982 (stages 18-21 ans) Décret 22 janvier 1982 Décret 19 mai 1983	Stages d'orientation approfondie Stages de formation alternée: - insertion - qualification Stages jeunes volontaires	Contrat Emploi - Adaptation Contrat Emploi - Orientation
1984 Formations en alternance Loi du 24 février 1984 Décret 16 octobre 1984	Stages d'initiation à la vie professionnelle Travaux d'utilité collective	Contrat de qualification Contrat d'adaptation

Source: AMAT, Françoise, «Les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes de 1977 à 1985», in **Formation Emploi**, nº 9, 1985, janvier-mars, p. 75.

TABLEAU 4

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES NOUVELLES FORMATIONS EN ALTERNANCE DES JEUNES

	Contrat de qualification	Contrat d'adaptation	Stage d'initiation à la vie professionnelle
Objectifs	Acquérir une qualification	S'adapter rapidement à un emploi ou à un type d'emploi, grâce à une formation complémentaire	- découvrir la vie de l'entreprise - élaborer un projet professionnel
Bénéficiaires	18/25 ans* - dépourvus de qualification - à la recherche d'un emploi	18/25 ans* - jeunes demandeurs d'emploi susceptibles d'occuper rapidement un poste de travail	18-25 ans* - jeunes en difficulté - à la recherche d'un emploi depuis longtemps
Entreprises concernées	Toutes	Toutes, sauf: État, collectivités locales, établissements publics administratifs, E.T.T., employeurs de concierges, employés de maison, assistantes maternelles	Toutes, sauf: État, collectivités locales et établissements publics à caractère administratif
Le type de contrat et sa durée totale	Contrat de travail - à durée déterminée (de 6 mois à 2 ans)	Contrat de travail - à durée déterminée (au moins 1 an) - ou à durée indéterminée	Pas un contrat de travail; - c'est un contrat tripartite conclu entre l'employeur, le jeune et un organisme du suivi; - durée de 3 mois (6 mois si le stage a lieu dans plusieurs établissements)
Durée de la formation	Au moins 25 % de la durée totale du contrat	Au minimum 200 heures	Au minimum 25 heures par mois
Statut du jeune	Salarié	Salarié	Stagiaire de la formation professionnelle
Rémunération	17 à 75 % du SMIC: montant variable suivant l'âge et l'ancienneté	80 % du salaire minimum conventionnel de l'emploi occupé (contrat à durée déterminée) et pendant la période de formation (contrat à durée indéterminée) - minimum: SMIC	- État: 16/18 ans: 535 F par mois 18/21 ans: 1 185,30 F par mois 21/25 ans: 1 580,40 F par mois - Employeur: moins de 18 ans: 17 % du SMIC plus de 18 ans: 27 % du SMIC

* Dérogation possible pour les jeunes de moins de 18 ans.

Source: AMAT (1985)

ANNEXE C

TABLEAU 1

NOM, PROVENANCE, ACTIVITÉ DES PARENTS, SITUATION APRES 6 ET 24 MOIS ET TYPE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nom	Provenance[a]	Activité du père	Activité de la mère	Situation après 6 mois	Situation après 24 mois	Type[b]
Annie	456-ESC	concierge	à la maison	en recherche d'emploi	emploi à temps plein; contractuel; chef d'équipe, opératrice en informatique; via Centre d'emploi	III
Brigitte	453-AET	décédé	à la maison	une année secondaire à temps plein; perfectionnement en secrétariat 1982)	emploi à temps plein; à durée indéterminée; comptable dans une entreprise privée; via relations familiales	II
Caroline	462-AET	retraité; était contremaître	à la maison	emploi à temps plein; à durée indéterminée; calculère dans une institution bancaire; via le stage	emploi à temps plein; à durée indéterminée; aide-secrétaire pour la même institution bancaire	II
Christine	SMT	représentant	à la maison	emploi à temps plein; contractuel; agente de bureau dans la fonction publique; via le stage	idem	V
Danielle	462-ESC	mécanicien en mécanique du bâtiment	serveuse dans un restaurant	emploi à temps plein; contractuel; secrétaire pour une société sans but lucratif	emploi à temps plein; à durée indéterminée; réceptionniste-secrétaire pour deux bureaux privés; via un professeur	II
Diane	456-ESC	fonctionnaire	aide alimentaire dans un centre hospitalier	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire dans une entreprise privée; via contact	idem	II
Dominique	458-ESC	absent	ne travaille pas pour cause de maladie	aux études collégiales à temps plein en langues; emploi à temps partiel dans une boutique	emploi à temps plein dans la même boutique en attendant le début de son cours dans un collège privé en secrétariat	I
France	SMT	ouvrier dans une usine	enseignante, fait du remplacement	emploi à temps plein; contractuel; agente de bureau dans la fonction publique	en attente d'un prochain contrat	V

a) 453: comptable-comptable; 454: commis de bureau; 456: opératrice en informatique; 458: secrétaire de service; 462: perfectionnement en secrétariat (bureautique); ESC: école stage court; AET: alternance école-travail; SMT: stage en milieu de travail

b) I: insertion différée; II: insertion achevée; III: insertion tronquée; IV: insertion par défaut; V: insertion bloquée

TABLEAU 3

NOM, PROVENANCE, ACTIVITÉ DES PARENTS, SITUATION APRES 6 ET 24 MOIS ET TYPE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nom	Provenance a	Activité du père	Activité de la mère	Situation après 6 mois	Situation après 24 mois	Type b
Francine	456-ESC	a son propre commerce en gros	auxiliaire en alimentation dans un centre hospitalier	en chômage; suit des cours à temps partiel dans une institution privée d'enseignement ou traitement de textes	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire chez un fabriquant de produits électriques	II
Geneviève	453-ESC	sur une équipe d'entretien	à la maison	emploi à temps plein; à durée indéterminée; au service des contrats dans une compagnie d'assurances	idem; cours compensatoires pour entrer à l'université en certificat en administration	II
Guylaine	462-ESC	représentant des ventes dans une compagnie de transport	agente de secrétariat dans la fonction publique	emploi à temps plein; en voie de permanence; agente de secrétariat dans la fonction publique; vie commune pour un poste permanent	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire pour une entreprise privée; vie relation familiale	II
Hélène	462-AET	retraité, était magasinier dans la fonction publique	à la maison	aux études collégiales à temps plein en assistance sociale	emploi à temps plein; sur liste de rappel; agente de secrétariat dans la fonction publique; via Centre d'emploi	III
Johanne	453-ESC	ouvrier dans la construction	à la maison	aux études collégiales à temps plein en techniques administratives; emploi à temps partiel dans un casse-croute	aux études collégiales à temps plein en sciences administratives	I
Josée	453-ESC	ingénieur	fait des formations dans un CSS	emploi à temps plein; à durée indéterminée; assistante-comptable dans une entreprise privée; via Centre d'emploi	aux études collégiales à temps plein au secteur général en vue d'études universitaires en droit	I
Lilliane	456-ESC	absent, était chef de groupe pour un complexe immobilier	sans emploi, a travaillé dans l'imprimerie	divers emplois précaires dont il est difficile d'établir la chronologie	emploi à temps plein; à durée indéterminée; tchèque; emploi à temps partiel; sur demande; "marqueur-chronométreur" dans un aréna	IV

a) 453: commis-comptable; 456: commis de bureau; 456: opératrice en informatique; 456: secrétaire de service; 462: perfectionnement en secrétariat (bureautique); ESC: école stage court; AET: alternance école-travail; SMT: stage en milieu de travail

b) I: insertion différée; II: insertion achevée; III: insertion tronquée; IV: insertion par défaut; V: insertion bloquée

TABLEAU 3

NOM, PROVENANCE, ACTIVITÉ DES PARENTS, SITUATION APRES 6 ET 24 MOIS ET TYPE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nom	Provenance[a]	Activité du père	Activité de la mère	Situation après 6 mois	Situation après 24 mois	Type[b]
Louise	463-AET	décédé, était machiniste	à la maison	aux études collégiales à temps plein, en sciences humaines	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire en traitement de textes pour un bureau privé; via agence de placement	II
Lucie	453-ESC	chauffeur d'autobus	commis dans une pharmacie	emploi à temps plein; contractuel; travail général de bureau dans une compagnie d'assurances; via agence de placement; aux études collégiales à temps partiel; cours de traitement de données comptables	emploi à temps plein; à durée indéterminée; commis-comptable pour une entreprise privée; via démarches personnelles.	II
Madeleine	462-AET	décédé, était fonctionnaire	à la maison	emploi à temps plein; sur demande; opératrice pour une société d'informatique; via démarches personnelles	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire juridique pour un bureau privé; via Centre d'emploi	II
Marie	SMT	décédé, était boulanger	à la maison, a déjà été couturière dans une manufacture	emploi à temps plein; contractuel; agente de secrétariat dans la fonction publique; via le stage	en chômage	V
Marjolaine	458-ESC	retraité, était opérateur dans une distillerie	invalidée, travaillait dans une cafeteria	emploi à temps plein; à durée indéterminée; agente de bureau dans une compagnie d'assurances; via stage d'opératrice en informatique l'année précédente	emploi à temps plein; contractuel; opératrice en informatique dans la fonction publique; via démarches personnelles	III
Monique	458-ESC	livreur	à la maison	emploi à temps plein; contractuel; travail de bureau dans une compagnie de fiducie; via stage	emploi à temps plein; contractuel; secrétaire dans une commission scolaire; via professeur	III
Nancy	453-ESC	décédé	caissière dans une institution bancaire	aux études secondaires à temps plein; cours requis pour études collégiales	aux études collégiales à temps plein en techniques administratives	I
Nathalie	454-AET	surintendant pour une municipalité	à la maison	aux études secondaires à temps plein; perfectionnement en secrétariat (462)	aux études collégiales à temps plein en techniques bureautiques	I

a) 453: commis-comptable; 454: commis de bureau; 456: opératrice en informatique; 458: secrétaire de service; 462: perfectionnement en secrétariat (bureautique); ESC: école stage court; AET: alternance école-travail; SMT: stage en milieu de travail

b) I: insertion différée; II: insertion achevée; III: insertion tronquée; IV: insertion par défaut; V: insertion bloquée

TABLEAU 4

NOM, PROVENANCE, ACTIVITÉ DES PARENTS, SITUATION APRES 6 ET 24 MOIS ET TYPE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nom	Provenance a	Activité du père	Activité de la mère	Situation après 6 mois	Situation après 24 mois	Type b
Paule	SMT	ouvrier dans une usine	à la maison	emploi à temps plein; contractuel; agente de bureau dans la fonction publique; via le stage	aux études collégiales à temps plein en technique informatique	I
Sarah	483-ESC	adjudant dans l'armée	à la maison	aux études secondaires à temps plein en vente et représentation	emploi à temps plein; à durée indéterminée; fait des quotations pour une compagnie d'assurance; via stage; formation interne en entreprise	II
Sophie	456-ESC	en chômage	gérante pour une boutique	emploi à temps plein; à durée indéterminée; serveuse dans un restaurant; via démarches personnelles	idem	IV
Suzanne	456-ESC	chauffeur de camion	aide alimentaire dans un centre hospitalier	emploi à temps plein; à durée indéterminée; fait de l'emballage dans une manufacture; via contact	emploi à temps plein; à durée indéterminée; dans la restauration; via contact	IV
Sylvie	454-ESC	superviseur dans une entreprise de commerce de détail	fait du bénévolat	emploi à temps plein; à durée indéterminée; secrétaire en informatique dans une entreprise privée; via contact	en chômage; emploi temporaire à temps plein pour la période d'inventaire d'une entreprise de commerce en détail; via Centre d'emploi	III

a) 483: comptable-comptable; 454: commis de bureau; 456: opératrice en informatique; 458: secrétaire de service; 462: perfectionnement en secrétariat (bureautique); ESC: école stage court; AET: alternance école-travail; SMT: stage en milieu de travail

b) I: insertion différée; II: insertion achevée; III: insertion tronquée; IV: insertion par défaut; V: insertion idéale

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Asaogba) ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐
La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale
(Laliberté & Robert) (298 p.) 10,00$ ☐
Cette étude est centrée sur le projet éducatif d'écoles locales, projet éducatif perçu comme un élément majeur de la politique du MEQ, dans la mesure où celle-ci se présente comme une invitation à développer des projets répondant aux besoins et aspirations du milieu. Le Tome 1 présente les problématiques et l'analyse générale.

Vol.3, 1987
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.) 10,00$ ☐
Le tome 2 présente les études de cas de 12 écoles de la Région de Québec.

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10$ ☐
Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐
L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1988
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐
Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐
Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1992
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐
L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail. Désirant savoir comment les jeunes vivent l'intégration dans l'organisation et comment ils vont donner du sens aux multiples attentes des acteurs avec qui ils interagissent régulièrement, notre recherche fondamentalement exploratoire fut conduite selon une approche qualitative; concrètement, nous avons observé et interviewé en profondeur des novices, leurs collègues et leurs patrons. C'est à l'aide de la technique de recherche dite de comparaison constante des données pour de multiples lieux de recherche (Glaser et Strauss) que les processus émergents ont été découverts. Ces processus (production de clientèle et construction de réputation) permettent de comprendre comment les jeunes réussissent à donner sens à leur insertion professionnelle dans un contexte social et technologique où prédomine l'idéologie du service personnel dont la rationalité économique favorise l'apprentissage d'habiletés sociales stratégiques et marchandes.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (322 p.) 10,00$ ☐
L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne'87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative inspirée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. Cette recherche a permis de faire émerger une théorie de l'insertion professionnelle mettant en évidence le phénomène de la quête d'une identité professionnelle comme une dimension centrale du processus de l'insertion professionnelle.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (3e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation
(Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec
(Ambroise & de Billy) (127 p.) 7$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada
(Deblois)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi para digmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'ensei-gnement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beaucheene) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (285 p.) 12,00 $

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 10,00 $
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1992
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 10,00 $
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Relance–Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (580 p.) 30,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat) $

☐ VISA No

☐ MASTER CARD No

Date d'expiration de ma carte de crédit

Date de validation _____ Tél.: _____

Signature _____

Nom (en majuscules) _____

_____

Adresse _____

_____

Code postal _____

DATE : _____

Résumé

L'objet de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne '87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène.

Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative adaptée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. L'analyse des informations recueillies à l'aide d'un *guide d'entretien thématique libre*, inspiré des approches biographiques et ethnométhodologiques, nous a conduit alors à la mise en évidence de *catégories conceptuelles*, ces concepts qui, une fois validés, rendent compte de façon cohérente du phénomène de l'insertion professionnelle. La validation des catégories se fait à deux niveaux concomitants: d'une part, en les confrontant à de nouvelles données obtenues dans des situations variées et auprès d'informatrices diversifiées et, d'autre part, en resserrant les liens qui les articulent et en dégageant le noyau central ou le concept organisateur qui les soude. Une fois les catégories saturées ou validées, nous avons débouché sur ce que la nouvelle école de Chicago appelle une *théorie émergente*, c'est-à-dire sur une interprétation cohérente du processus et des types d'insertion professionnelle que nous avons mis en relief. Le *processus social de base* que nous avons mis en évidence décrit la quête d'une identité professionnelle.

Le processus d'insertion professionnelle représente ainsi un champ de socialisations professionnelles successives conduisant à la formation d'une identité professionnelle. Ce processus s'amorce dans la famille, se poursuit à l'école, s'enclenche parfois à l'occasion d'un stage et se termine au moment où la personne occupe un emploi dans son domaine d'études, ou dans un domaine connexe, qu'elle croit pouvoir conserver et qui lui permet d'affirmer, de confirmer et de consolider son identité professionnelle. Le mode de formation ne s'est pas avéré un facteur de différenciation significatif du processus d'insertion professionnelle. Le stage, par contre, est apparu comme un espace de socialisation et de construction identitaire par anticipation.

Nicole Lemieux est conseillère en développement de politiques au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.